

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Hana Dopitová

Problematika exekutivních funkcí u žáků základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph. D.

Olomouc 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Olomouci dne podpis autora

Hana Dopitová

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za odbornou pomoc a cenné připomínky při vedení diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat všem třídním učitelům za jejich usilovnou práci při realizaci výzkumného šetření a dalším účastníkům výzkumu za jejich ochotu a spolupráci.

Děkuji i všem kolegyním, které se podílely na zpracování a vyhodnocení dat výzkumného šetření, za jejich součinnost.

Obsah

Úvod

TEORETICKÁ ČÁST

1.	Exekutivní funkce	8
1.1	Definice	8
1.2	Frontální laloky	10
1.3	Modely exekutivních funkcí.....	13
1.3.1	Model centrální exekutivy.....	13
1.3.2	Mechanismy pozornosti	13
1.3.3	Grafmanův model.....	14
1.3.4	Duncanův model	14
1.3.5	Hypotéza somatických markerů	14
1.3.6	Holarchický model	14
1.4	Dysfunkce exekutivních funkcí.....	15
1.5	Diagnostika exekutivních funkcí.....	16
1.5.1	Klinické škály.....	16
2.	Období mladšího školního věku.....	19
2.1	Vývojová charakteristika dítěte.....	19
2.1.1	Faktory ovlivňující psychický vývoj jedince	21
2.2	Fyzický vývoj jedince	22
2.2.1	Řeč a grafomotorický vývoj.....	23
2.2.2	Zrakové a sluchové vnímání	23
2.3	Emocionální vývoj	24
2.4	Sociální vývoj.....	25
2.5	Psychické potřeby.....	25
2.6	Školní prostředí	26

3.	Problematika rodiny	28
3.1	Funkce rodiny	28
3.1.1	Biologicko-reprodukční funkce	29
3.1.2	Sociálně-ekonomická funkce	29
3.1.3	Ochranná funkce	29
3.1.4	Socializačně-výchovná funkce.....	29
3.1.5	Relaxační funkce.....	30
3.1.6	Emocionální funkce	30
3.2	Rodinné prostředí	31
3.3	Výchova.....	33
3.3.1	Výchovné styly	34
3.3.2	Chyby ve výchovném působení	35
3.4	Charakteristické znaky současné rodiny	36
3.5	Analýza rodinného prostředí	37
4.	Výzkumy týkající se exekutivních funkcí.....	39
4.1	Výzkum pracovní paměti	39
4.2	Výzkumy korelační	40
4.3	Výzkumy faktorové analýzy.....	40
4.4	Výzkumy matematických schopností.....	41
4.5	Výzkum jazykových dovedností	42
4.6	Výzkumy exekutivních funkcí a terapie afázie	43
4.7	Vliv pohybové aktivity na exekutivní funkce	45
	EMPIRICKÁ ČÁST	46
	Úvod.....	46
5.	Výzkumný problém a cíl práce	46
5.1	Cíle výzkumu	46
5.2	Výzkumné otázky	46

5.3 Stanovení hypotéz	47
6. Postup při sběru dat.....	48
7. Charakteristika výzkumného vzorku.....	49
8. Metodologie práce.....	51
8.1 Dotazník na zjišťování demografických údajů rodičů a dítěte.....	51
8.2 BRIEF – Hodnocení exekutivních funkcí u dětí	51
8.3 Test rodinného zázemí.....	53
8.4 Sledované proměnné	53
8.5 Zpracování a vyhodnocení dat	54
9. Vyhodnocení výsledků šetření	55
9.1 Testování hypotézy H1	55
9.2 Testování hypotézy H2.....	57
9.3 Testování hypotézy H3.....	58
9.4 Testování hypotézy H4.....	60
10. Diskuze.....	62
Závěr	65
Seznam použité literatury.....	66
Anotace	71
Seznam zkratk	73
Seznam tabulek	74
Seznam grafů.....	74
Seznam obrázků	75
Seznam příloh.....	75

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na oblast exekutivních funkcí u žáků prvních tříd základních škol. Soubor je členěn na teoretickou a výzkumnou část, které mezi sebou vzájemně souvisejí. Tématiku exekutivních funkcí jsme zvolili proto, že se jedná o doposud poměrně málo probádanou oblast dětské psychiky a naším výzkumem bychom chtěli přispět k jejímu obohacení a přínosu do pedagogické praxe.

Hlavním cílem této práce je zjistit a následně porovnat úroveň exekutivních funkcí u žáků 1. stupně základních škol. Dále také chceme ověřit, zda se na těchto funkcích podílí rodinné zázemí.

Teoretická část diplomové práce se zabývá základní charakteristikou exekutivních funkcí, vývojovou charakteristikou dítěte mladšího školního věku, problematikou rodiny a výchovy. Empirická část je zaměřena na spojitost exekutivních funkcí a výchovných stylů, jejich efektivitu a četnost výskytu v různých podmínkách.

Exekutivní funkce jsou souborem psychických procesů, které se podílejí především na schopnosti žáka řešit problémy, plánovat určité cíle nebo se například umět rozhodnout v konkrétní situaci. Dále je zde věnována pozornost vývojovému stádiu žáka mladšího školního věku a jeho připravenosti na úspěšné zahájení povinné školní docházky. Mimo tyto oblasti je velká část teoretické i praktické části práce věnována definici pojmu rodina a také se podrobně zabývá prostředím, ve kterém žák vyrůstá, a jeho výchovným působením. Poslední kapitola teoretické části se věnuje především zahraničním i tuzemským výzkumům realizovaných se zaměřením na exekutivní funkce v souvislosti s dalšími proměnnými u předškolních dětí a žáků prvního stupně základních škol.

Praktická část uvádí datové údaje o zkoumaném vzorku, metodologii výzkumného šetření a ověřuje skutečnost propojení exekutivních funkcí s vlivem výchovného působení rodiny. Zajímá nás, zda se výchovné styly podílejí na rozvoji exekutivních funkcí a v jaké míře tato interakce probíhá. Také se zaměřujeme na stupeň rozvoje exekutivních funkcí u souboru dívek a chlapců. Nedílnou součástí praktické části je stanovení a následné ověření a vyhodnocení hypotéz.

Věříme, že získané poznatky budou přínosem především učitelům 1. stupně základních škol a to nejen z pohledu role nadřazeného člena třídního kolektivu, ale také kooperujícího partnera při vytváření podnětného školního klimatu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Exekutivní funkce

Exekutivní funkce jsou doposud poměrně málo probádaným tématem (Obereignerů et al., 2017), které ovšem zahrnuje široký soubor procesů odehrávajících se v přední části korové oblasti. Zahraniční publicista z harvardské univerzity tyto funkce a procesy přirovnává k systému řízení letového provozu na rušném letišti, jenž bezpečně řídí pohyb mnoha letadel na více drahách. Mozek potřebuje tuto sadu dovedností k filtrování informací, rozptýlení, stanovení priorit, úkolů, cílů a jejich dosažení a taktéž ovládnutí impulsů. „*Exekutivní funkce a samoregulace jsou duševní procesy, které nám umožňují úspěšně plánovat, soustředit pozornost, pamatovat si pokyny a žonglovat s více úkoly.*“ Phillips, Deborah A. (2021)

1.1 Definice

Termínem exekutivní funkce označujeme soubor vyšších psychologických funkcí, mezi které se řadí plánování, schopnost řešení problémů, vytváření hypotéz, kognitivní flexibilita, rozhodování, úsudek, schopnost využít zpětné vazby a sebepercepce. Exekutivní funkce jsou vytvářeny kognitivními operacemi, především pamětí a pozorností, mohou být rozděleny na vůli, plánování, cílené jednání a účelné chování. Díky nim je člověk schopen účinně regulovat a ovládat své chování, uvádí Obereignerů (et al. 2017). Autor Orel (2012) zmiňuje, že obecně lze pojem „exekutivní“ chápat jako výkonnostní či řídicí.

Welsh a Pennington (1988, s. 49) definují exekutivní funkce jako „*schopnost udržovat vhodný soubor řešení problémů pro dosažení budoucího cíle.*“ Weibe toto tvrzení upřesňuje: „*Exekutivní funkce zahrnují soubor kognitivních procesů vyššího řádu zapojených do převádění pozornosti, myšlenek a akcí.*“ (Weibe, 2018, s. 10)

Dle Koukolíka (2002) je termínem exekutivní funkce naopak označována podmnožina funkcí kognitivních, která se navíc podílí například i na respektování pravidel sociálního chování, pomáhá adaptovat se na nečekané změny okolností, vykonávat větší počet činností současně, řadit události v čase a prostoru a v neposlední řadě zpracovávat a vyvolávat informace z paměti. Preiss a Kučerová (2006) uvedli,

že exekutivní funkce mají svůj podíl na tvorbě motorických programů důležitých pro lokomoci a jemnou motoriku včetně artikulace.

Czop (2015) uvádí, že neexistuje přesná definice, co exekutivní funkce jsou. Je to zastřešující termín pro jakékoli vyšší mozkové funkce. *„Za EF jsou často považovány funkce jako verbální uvažování, řešení problémů, plánování, schopnost udržet pozornost, schopnost odolat interferenci, multitasking, kognitivní flexibilita či schopnost vyrovnat se s novými situacemi.“* (Czop, 2015, s. 72) Většina z těchto schopností je podle něj závislá na pracovní paměti. Dle jeho slov jsou exekutivní funkce popisovány jako komplexní procesy vedoucí k chování zaměřenému na cíl, a chování v nerutinních a nových situacích. Pro exekutivní funkce existuje velké množství názorů a úvah o propojenosti s kognitivním systémem. Taktéž nelze jednoznačně určit, zda jsou exekutivní funkce nadřazeny pracovní paměti, nebo z ní naopak vyplývají.

Exekutivní funkce se vyvíjejí od prenatálního období až po konec života. V průběhu vývoje se přetvářejí a mění paralelně v závislosti na maturaci a degradaci frontálních laloků (Weibe, 2018). Obereignerů (2017) uvádí jako příklad projevu exekutivních funkcí dítě, které je schopno překonat již dříve osvojený vzorec chování, nebo verbální plynulost v pokročilejším stádiu vývoje. Zároveň označuje prenatální vývoj exekutivních funkcí jako nejméně prozkoumaný a vývoj do období dvou let dokonce kritický. Příčinou je vrcholící synaptogeneze, neboli individualizace nervového systému, formování nervových drah a okruhů (Dylevský, 2009). Mezi důležitá období vývoje z hlediska dozrávání patří i přelom adolescence a mladé dospělosti, do posledních změn spadá také proces přirozeného stárnutí.

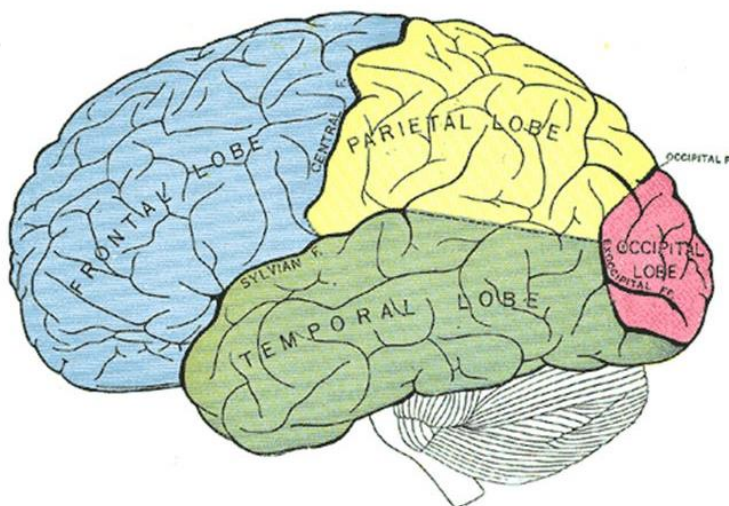
Obereignerů (2017) dále rozlišuje chladnou a horkou složku exekutivních funkcí. Procesy chladné složky jsou založeny spíše na logických postupech, řadíme mezi ně řešení problémů, plánování, kognitivní flexibilitu, nebo schopnost vyrovnat se s novými informacemi. Horká složka zahrnuje procesy aktivizující emocionální doprovod, jako příklad uvádí regulaci vlastního sociálního chování a rozhodování se na základě zkušenosti spojené s odměnou nebo trestem.

„Exekutivní funkce závisí na třech typech mozkových funkcí: pracovní paměť, mentální flexibilita a sebeovládání. Tyto funkce jsou vysoce vzájemně propojené a úspěšné uplatnění dovedností výkonné funkce vyžaduje, aby fungovaly v koordinaci mezi sebou.“ Phillips, Deborah A. (2021)

Struktura exekutivních funkcí dle Czopa a Heretika (2015) obsahující tři latentní faktory. Mezi ně patří přepínání (shifting) mezi úlohami, inhibice (inhibition) neadekvátních odpovědí a informací, obnova (updating) včetně udržování adekvátních obsahů v pracovní paměti.

1.2 Frontální laloky

„Pojem exekutivní funkce byl navržen s poukazem na multioperační systém, zajišťovaný prefrontálními oblastmi mozku a jejich recipročními korovými a podkorovými drahami.“ (Stuss, Benson, 1986 in Kulišťák, 2003, s. 119)

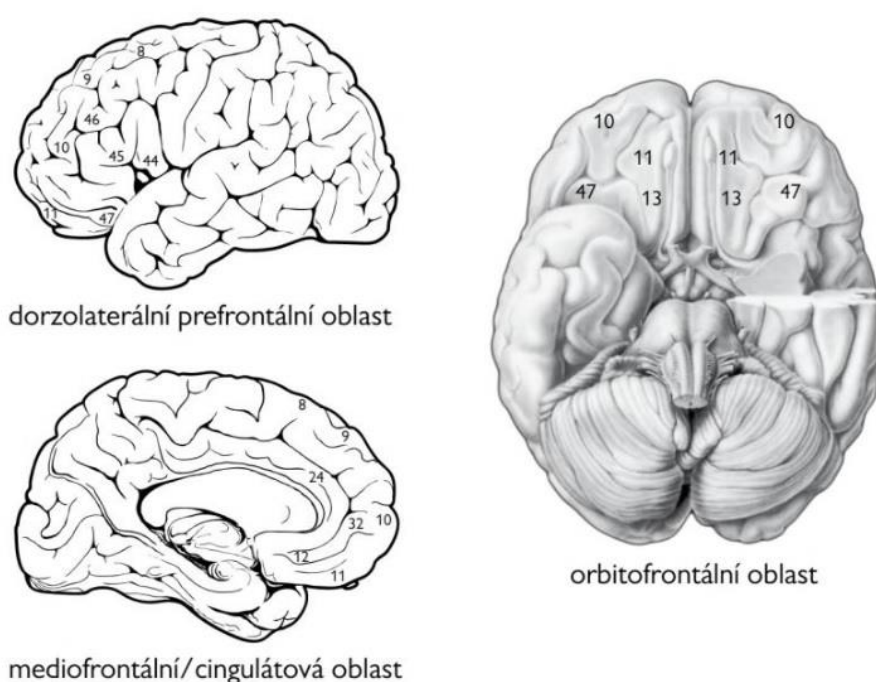


Obrázek č. 1 – Frontální lalok (Kulišťák, 2017)

Podle slov Obereignerů (2017) jsou frontální laloky důležitým koordinačním, monitorovacím a organizačním centrem systémů mozku zodpovídajících za naše chování. Jak zmiňuje Orel a kol. (2017), čelní lalok lze rozdělit na oblast motorickou, premotorickou a prefrontální, které můžeme spatřit z vnější části mozku. Z vnitřní strany pak nalezneme oblast limbickou a paralimbickou. Asociační oblast frontálního laloku, neboli prefrontální kůru, považujeme za nejvyšší bod vývoje lidského mozku, který řídí činnosti v oblastech kognitivních i neurobiologických. Tato oblast se nalézá v předních částech frontálních laloků a tvoří zhruba 29 % mozkové kůry. Je vývojově nejmladší oblastí mozku a u člověka se vyvinula více než u ostatních živočišných druhů. Z hlediska ontogeneze dozrává později než ostatní části mozku

a to až kolem 20. roku života, přičemž zde svoji roli sehrává genetika i vliv okolního prostředí včetně sociálních faktorů. Prefrontální kůra bývá označována jako ústřední místo exekutivních funkcí v důsledku četných propojení s jinými oblastmi mozku. Je rozdělena na tři specifické oblasti – orbitální, dorzolaterální a mediální. Tyto oblasti se odlišují psychickými funkcemi a behaviorálními projevy. (Obereignerů, 2017)

Dle Orla (2017) má prefrontální kůra taktéž nepochybný význam v časovém uspořádání řeči a myšlení, pracovní paměti, ve vlivu na celkovou integritu osobnosti, motivaci, sebeřízení a sebeuvědomování. Existují však názory, které tato tvrzení popírají.



Obrázek č. 2 - Laterální, mediální a orbitální pohled na korové oblasti (Obereignerů et al., 2017)

„Exekutivní funkce byly dříve označovány jako funkce frontálních laloků, kde se nachází centrum pro vyšší funkce jako je plánování nebo kontrola impulzů. Tento termín se stále používá s tím vědomím, že některé tyto funkce jsou závislé i na jiných částech mozku a naopak čelní laloky hostí funkce, které nejsou považovány za exekutivní.“ (Czop, 2015, s. 71)

Počátky zkoumání exekutivních funkcí sahají do 40. let 19. století, kdy se vědci pokusili obecně pochopit funkce čelních laloků a prefrontální kůry. Russel (2012) uvádí, že existují dvě analýzy. První z nich je neuropsychologická úroveň, jež zahrnuje myšlení (poznávání), emoce a verbální nebo motorické jednání (chování). Další

je neuroanatomická úroveň zahrnující umístění těchto neurofyzikálních funkcí do specifických oblastí mozku a jejich fyziologickou aktivitu.

Dle Obereignerů (2012) rozlišujeme několik funkčních regionů frontálních laloků. Řadíme mezi ně primární motorickou oblast, premotorickou oblast, frontální zrakové pole, dorzolaterální prefrontální kortex, orbitální a bazální oblasti a suplementální oblast motorickou.

Primární motorická oblast nacházející se v blízkosti precentrálního gyru, je ovlivňována při somatosenzorické percepci. Narušení se projevuje svalovou slabostí a nekoordinovanými a zpomalenými pohyby. Oslabena je také síla stisku, díky které můžeme provádět vyšetření pomocí dynamometru. Současně s testem oscilace jsou tyto dvě metody složkou Halsteadovy-Reitanovy neuropsychické baterie.

Na sensoricko-motorické integraci se účastní premotorická kůra. V případě jejího poškození se projevuje apraxie a neschopnost použít sensorickou zpětnou vazbu v úkolech náročných na koordinaci jemné motoriky. K diagnostice využíváme například kresebné testy laterality zatěžující jemnou motoriku nebo tapping test, kdy se pacient snaží co nejrychleji dotýkat všemi prsty palce na ruce. Sledujeme rozdíly mezi pravou a levou rukou.

Frontální zrakové pole (oblast 8, z části také 6 a 9) vyplývá z očních pohybů a jejich vzájemné souhry. Sledujeme pohyby očí při zaměřenosti na jeden objekt a také trhavé pohyby při přesunu pohledu mezi objekty statickými. Známý test je pozorování prstu ve směru nahoru a dolů, vpravo a vlevo.

Dorsolaterální prefrontální kůra (oblast 9, z části také 10 a 46) je nejvíce provázaná s konstruktem exekutivních funkcí. Narušení lze sledovat především klinickými metodami, jeho lehčí formy se projevují v delším časovém horizontu. Ukazatelem poruchy je nemožnost střídání rychlých sekvencí jako je například pěst-dlaň-hrana.

Orel a Procházka (2017) představují názor, že komplexní exekutivní procesy vznikají kombinací bazálních regulačních exekutivních procesů. Jejich důležitost je především v umožňování kontroly průběhu jednání, třídění a organizaci paměťového materiálu, regulaci aktivace jedince, zprostředkování zaměření pozornosti a generace nových plánů a strategií.

1.3 Modely exekutivních funkcí

Obereignerů (in Kulišťák, 2017, s. 185) uvádí následující: „*Exekutivní funkce rozdělujeme na základní domény, kterými jsou plánování, organizace, úsudek, změna mentálního nastavení, pracovní paměť, inhibice, fluence, odhad.*“ Domnívá se, že jednotlivé funkce nejsou izolované a dochází ke vzájemnému překrývání. K jejich odhalení lze dosáhnout využitím vhodných testů a metod.

1.3.1 Model centrální exekutivy

Jako první představuje Obereignerů (in Kulišťák, 2017) model centrální exekutivy dimenze lidského chování Baddeleye a Hitchce spadající do modelu pracovní paměti. Kulišťák (2003) popsal, že pracovní paměť je potřebná k uchování informací, jako je telefonní číslo nebo jméno, pouze po velmi krátkou dobu. Sám Baddeleye ji na základě této zkušenosti nazval „poznámkový blok“ a domnívá se jeho výskytu ve dvou formách – zrakově-prostorový záznamník a záznamník zvukový, nazývaný taktéž jako fonologická smyčka. Obereignerů (in Kulišťák, 2017) dále rozvádí tyto definice. Fonologická smyčka slouží k časově omezenému ukládání řečových informací, které jsou dále zpracovávány a využívány v procesu myšlení. Pokud informace není opakována, dojde k jejímu ztracení. Obdobnou, ale poněkud složitější funkci zastává i vizuoprostorový náčrtník. K přesunu vizuálních informací do dlouhodobé paměti je zapotřebí propojení mnohem více nervových systémů. Centrální exekutiva je klíčovým prvkem, jenž koordinuje fungování těchto dvou složek a umožňuje obousměrný přechod obsahů mezi krátkodobou a dlouhodobou pamětí. Její funkce je též spatřována v koordinaci mechanismů pozornosti a řízení odpovědi (Orel et al., 2017).

1.3.2 Mechanismy pozornosti

Orel (et al., 2017) informuje o modelu kontroly mechanismu pozornosti, jenž vychází ze dvou mechanismů prefrontálních systémů vytvářejících exekutivní funkce. Oba mechanismy monitorují a regulují chování (Obereignerů et al., 2017). Úkolem prvního z nich je vytvářet správné pořadí akcí, což je automatický proces. Druhý mechanismus označujeme jako vědomou pozornost. Za úkol má překonat samovolný průběh činností předchozího procesu a zároveň na něj dohlíží. Uplatnění

nachází v neobvyklých situacích například při rozhodování, plánování nebo očekávání nebezpečí (Orel et al., 2017).

1.3.3 Grafmanův model

Grafmanův model je založen na jednotkách poznání, jako je slovo, barva, tvar, umístění v prostoru, představujících jediný informační komplex, který je zodpovědný za práci s poznáním, plánováním a sociálním chováním. Tyto jednotky představují události uložené v paměti jako představy či výroky, jenž jsou podkladem pro mentální akce a reprezentací pro plány (Orel et al., 2017).

1.3.4 Duncanův model

Duncanův model vychází z předpokladu, že lidské chování je záměrné, má určitý cíl. V oblasti cílevědomého jednání bychom měli být schopni sledovat zapojení čelních laloků. V případě poškození čelních laloků vyvstávají potíže při plnění úkolů zaměřených na dosažení konkrétního cíle Orel (et al., 2017). „*Cíle disponují funkcí aktivace či inhibice chování, které usnadňuje nebo naopak zamezuje dokončení určitého úkolu.*“ (Obereignerů in Kulišťák, 2017, s. 189)

1.3.5 Hypotéza somatických markerů

Zde je kladen důraz na roli frontálního laloku v procesu rozhodování, dále taky v emotivním a sociálním chování. Obereignerů (et al., 2017) dále popisuje i souvislost krátkodobých, nevědomých a nepříjemných somatických pocitů doprovázejících rozhodnutí s možným rizikem. Slovem marker pak označuje možný nepříjemný dopad daného jednání. Pokud člověk zvolí postup vedoucí k těmto následkům a hrozí mu nebezpečí, automaticky jej upozorní poplašný signál. Somatické markery tak s nejvyšší pravděpodobností násobí přesnost a efektivitu rozhodování.

1.3.6 Holarchický model

Holarchický model vznikl za účelem sjednocení koncepcí exekutivních funkcí. Zároveň vyzdvihuje následující dva znaky společné většině pojetí exekutivních funkcí a to provázanost s mentálními schopnostmi a aktivace frontálních laloků. Model

je strukturovaný v pěti vrstvách, jak jej uvedl Obereignerů (et al., 2017) v následující tabulce. Mimo uvedené modely se můžeme setkat například s tripartitním modelem.

Číslo vrstvy	Název vrstvy	Subdoména	Zabezpečující exekutivní funkce
V	sebepřesahující integrace		transcendence, rozšířené vědomí
IV	sebeutváření		aktivní tvorba mentálních konceptů, vytváření spirituální komponenty duševního života
III	sebekontrola	seberealizace	sebeuvědomění, sebeanalýza/introspekce
		sebeurčení	cílesměrné chování, dlouhodobé strategické plánování, plánování budoucnosti
II	sebekontrola	seberegulace	v oblasti vnímání, percepce, kognice, emotivity a aktivity (zahrnuje: chápání, modulaci, inhibici, hledání cíle, iniciaci, odhad, posouzení, výdrž, manipulaci, přerušování brzdících reakcí, flexibilní změny, krátkodobý plán do budoucna, organizaci, spojování, tvoření, hledání rovnováhy, balancování, uchovávání, vybavování, řízení tempa, časové souslednosti, řazení úkonů, kontrolu, správnost)
I	sebekontrola	sebeaktivace	bdělost, pozornost (zúčastněnost)

Obrázek č. 3 – Tabulka holartického modelu exekutivních funkcí (Kulišťák, 2017)

1.4 Dysfunkce exekutivních funkcí

Kulišťák (2017) považuje dysfunkce exekutivních funkcí za jedny z nejvíce invalidizujících a návrat do běžného života je značně komplikovaný, přestože zbylé kognitivní funkce zůstávají zachovány. Narušení exekutivních funkcí nastává jako důsledek defektu cév, jež zásobují frontální laloky. Při poškození frontálních laloků se projevuje dysexekutivní syndrom, kdy je narušena schopnost tvorby konceptu, udržení mentálního nastavení, plánování, opakovaných úkonů. Také dochází ke snížení schopnosti rychlé změny v konkrétní činnosti, uvedli Preiss a Kučerová (2006). V souvislosti s narušením prefrontální kůry Obereingerů (2017) hovoří také o poruše procesu rozhodování v důsledku nemožnosti využití somatických markerů.

Lezak (2004) zmínil, že pokud člověk utrpí značné kognitivní ztráty, ale jeho exekutivní funkce zůstanou neporušené, může stále zůstat nezávislý, produktivní a konstruktivně soběstačný. Jsou-li ovšem tyto funkce narušeny, jedinec již nemusí být schopný se o sebe sám postarat, zajistit živobytí a normálně fungovat ve společnosti bez ohledu na zachování kognitivních schopností nebo výšce skóre v testech dovedností, znalostí a schopností.

Lezak (2004) také tvrdí, že problémové chování vyplývající z narušených exekutivních funkcí může v běžném životě poznat i náhodný pozorovatel. Mezi příznaky se řadí nedostatečná sebekontrola, nesamostatnost, emocionální labilita, podrážděnost, impulsivita, rigidita a problémy s pozorností. Méně zřejmými příznaky mohou být neuropsychologické potíže, které lze pozorovat pouze v klinickém prostředí. K narušení exekutivních funkcí může dojít při zranění mozku v souvislosti se změnami frontálních laloků, kdy může dojít mimo výše zmíněné příznaky i ke snížení sociální citlivosti, podrážděnosti, neklidu, snížení frustrační tolerance, apatii.

1.5 Diagnostika exekutivních funkcí

Kulišťák (2017) považuje za zásadní zdroj informací nutných k diagnostice exekutivních funkcí data od nejbližších osob, které dokáží popsat stav zkoumaného jedince. Za účelem zkoumání exekutivních funkcí na základě těchto získaných informací je sestaven dotazník Frontal Systems Behavior Scale (Grace & Malloy, 2001) nebo Behavior Rating Inventory of Executive Functions (BRIEF, Gioia et al., 2000), který byl vytvořen ve formě pro rodiče, učitele, sebehodnocení pro děti a adolescenty a který jsme využili ke sběru a vyhodnocení dat v této diplomové práci.

1.5.1 Klinické škály

1.5.1.1 Inhibice

Inhibice, jak uvedl Horney (2007), člověku zabraňuje vykonávat nebo přemýšlet o určitých věcech, vyvolávajících úzkost. Funkcí inhibice je se těmito úkony vyhnout a zamezit pocítění úzkostného stavu. V rámci exekutivních funkcí ale Ptáček (2011) uvedl, že inhibice spočívá ve schopnosti zadržet impulzivní chování. Její škála hodnotí právě ono ovládnutí schopnosti a může být diagnostickým ukazatelem ADHD. Děti s narušenou inhibicí se mohou projevovat například přerušováním společných aktivit, nebo až nebezpečným chováním vůči svému okolí zapříčiněným nekontrolovatelností impulzů.

1.5.1.2 Přesun pozornosti

Cílem pozorování přesunu pozornosti je zjistit schopnost jedince vědomě přeorientovat svoji koncentraci na jiný podmět v závislosti na okolnostech. Případné potíže v přizpůsobení se okolním vlivům se negativně projevují ve výkonnosti při řešení problému. Takoví žáci mohou být popisováni jako rigidní a nepřizpůsobiví, vyžadující rutinní činnosti. Méně často se vyskytují případy dětí, které nejsou schopny odstoupit od svých zájmů nebo překonat tíživou situaci, uvedl Ptáček (2011).

1.5.1.3 Emoční kontrola

Schulze a Roberts (2007) uvádějí, že emoční kontrola je součástí emoční inteligence a podílí se na spolupráci při řešení konfliktu. Lidská asertivita napomáhá schopnosti diskutovat o vlastních emocích a zároveň je kontrolovat. V této oblasti se dle Ptáčka (2011) škála zaměřuje na hodnocení schopnosti dítěte regulovat emoční reakce. Pokud žák zaostává v emoční kontrole, projevuje se jako emočně labilní a výbušný jedinec. Takto nepřiměřeně může reagovat i na zdánlivě nedůležité události.

1.5.1.3 Iniciativa

Složka iniciativy dle Ptáčka (2011) spočívá v odhodlání jedince k zahájení určitého úkonu, samostatnému tvoření, produkci nápadů a flexibilního reagování na vzniklé problémy. Nakonečný (1992) dodává, že pracovní iniciativa je důsledkem kvalitativního vývoje vyšší pracovní morálky. Závisí na motivaci a specifických rysech osobnosti a zároveň musí být pěstována.

Nedostatečná iniciativa se ovšem nevyznačuje špatnou spoluprací a nízkým zájmem o řešení konkrétního úkolu. Dětem se slabou iniciativou dělá potíže především zahájení jistých povinností, jako může být domácí úkol, přestože jeví zájem o jeho vyřešení. Slabá iniciativa se může promítnout i v oblasti jazykové interpretace a plynulosti při plnění úkolů. „*Když zjišťujeme deficit iniciativy, je důležité primárně vyloučit opoziční chování.*“ Ptáček (2011, s. 26)

1.5.1.4 Pracovní paměť

Pracovní paměť je zásadní proces vedoucí k realizaci náročnějších úkolů na základě uložených informací, jako je například matematické počítání z paměti nebo

plnění komplexních instrukcí. Slabá pracovní paměť se u žáka projevuje špatnou krátkodobou pamětí, těkavostí a nepozorností, uvádí Ptáček (2011).

1.5.1.5 Plánování a organizace

Tato škála spočívá ve stanovení si série jasných pravidel a postupů před a při realizaci úkolu. Do těchto dovedností autor Ptáček (2011) řadí schopnost předvídat určitý druh událostí, ale hlavně stanovování cílů a jejich dosažení. Dále jako příklad uvádí dítě, jež je schopno samo odhadnout čas činnosti, včas zahájit velké úkoly a v předstihu získat pomůcky a materiály potřebné ke splnění projektu. Tato složka je dle Ptáčka (2011) propojena s učením, získáváním informací a využívá je ke svému fungování. Dítě by zároveň mělo být schopno tyto získané informace reprodukovat a to pomocí verbálního i písemného projevu. Dále uvádí, že dítě s dysfunkcí má problém se tříděním informací. Základem je správné zapamatování si a dobrá organizace nově osvojené látky.

1.5.1.6 Organizace pomůcek

Škála se zaměřuje na dovednost udržení pořádku při práci i mimo ni. Zahrnuje se zde i pořádek a čistota v dětském pokoji, na stole, v zásuvkách nebo ve školní tašce. Organizace pomůcek udává směr, nímž dítě organizuje svůj svět a majetek. Žáci mající oslabenou tuto schopnost v mnoha případech nemohou pracovat efektivně, protože pomůcky nemají předem připravené a je tak zabráněno jejich okamžitému použití. Ptáček (2011)

1.5.1.7 Kontrola chování

Kontrola chování úzce souvisí se sebereflexí v dané činnosti nebo projevu chování vůči svému okolí. Narušení exekutivních funkcí se promítá v nekontrolovatelnosti vlastního chování, přerušování průběhu práce, působení chyb z nepozornosti a špatné kontrole. Ptáček (2011)

Mezi nejčastěji využívané diagnostické faktory exekutivních funkcí můžeme dle přehledu Kulišťáka (2017) zařadit testy fluence, labyrinty, úlohy typu Go/No-Go Test Wisconsinský test (Wisconsin Card Sorting Test).

2. Období mladšího školního věku

Matějček (2013) pod pojmem mladší školní věk zahrnuje období prvního a druhého ročníku na základní škole. Dle tvrzení Langmeiera (2006) nástupem do školy pro dítě nastává náhlá a velká změna. Úspěšné zahájení školní docházky záleží na vyzrálosti a připravenosti k plnění náročnějších úkolů.

V šesti letech má dítě za sebou tři čtvrtiny svojí vývojové dráhy. Do školy vstupuje jedinec civilizovaný, který má osvojené žádoucí návyky a chápe, navíc je ochoten dodržovat smluvená pravidla. (Matějček, 2013)

Jedlička (2017) zároveň uvedl, že pro jedince v tomto věku nastává osudová proměna. Dítě se stává příslušníkem doposud neznámé lidské skupiny – žákem školy. Vstup do školy doprovází jisté napětí, očekávání, ale také úzkostné obavy, zda zvládne nové nároky a nalezne nové přátele.

2.1 Vývojová charakteristika dítěte

Vývojová psychologie je množinou různých způsobů výkladu zaměřených na jednu z dílčích oblastí. Marie Vágnerová ve své publikaci z roku 2012 uvádí základní teorie psychického vývoje dětí mladšího školního věku a jejich členění podle významných osobností v dané oblasti vývojové psychologie. Teorie jsou diferenciovány dle důrazu na zrání nebo učení i odlišnosti určitých fází vývoje.

Psychoanalytické pojetí vývoje Sigmunda Freuda (1856-1939) je založeno na vrozených pudových dispozicích člověka a jejich vzájemných interakcích. Pud života (Eros¹) vznikl za cílem uspokojení vlastních potřeb a dosažení příjemnosti, řídící se principem slasti. Pud smrti (Thanatos) má sklony k destrukci, násilí a agresi vůči sobě samému i druhým lidem. V mnohem nižší míře dle Freuda vývoj závisí na působení okolního světa, pozitivní i negativní zkušenosti v závislosti na uspokojení potřeb jedince.

Osobnost tvoří tři subsystemy:

- **Id** – tvoří základní, vrozenou složku osobnosti, řídí se principem slasti a je nevědomé,

¹ Taktéž pud sexuálního charakteru, jeho energie je označována jako libido. (Vágnerová, 2012)

- **Ego** – od raného dětství se rozvíjí z Id a jeho úlohou je reálné uspokojení potřeb pod tlakem okolního světa, je vědomé, odpovídá pojetí Já,
- **Superego** – nejpozději (již v dětství) rozvíjející se naučená morální složka osobnosti, částečně vědomé.

Vývoj osobnosti zahrnuje proměnu všech tří složek a jednotlivé fáze jsou definovány podle převládajícího způsobu dosahování slasti (orální, anální, falické a genitální). Zkušenosti z raného dětství jsou uloženy v nevědomí a mohou významně ovlivňovat prožívání a chování v pozdějším věku. Raný školní věk označuje jako stadium latence. Pro toto období je typická schopnost vybití libida prostřednictvím společensky přijatelné aktivity i školní úspěšnosti. Rozvíjí se zájem a vztahy s druhými lidmi. Dle Vágnerové (2012) v současné době vlivem vyšší sexuální stimulace k latenci nedochází. „*Freudova teorie byla pro vývojovou psychologii přínosná především proto, že upozornila na význam raného období pro další vývoj lidské osobnosti. ... Do té doby nebylo dětství považováno za důležité.*“ Vágnerová (2012, s. 35)

Analytická psychologie Carla G. Junga (1875-1961) chápe psychický vývoj jako proces individualizace zaměřující se na rozvoj jedinečnosti a hledání smysluplnosti vlastního života. Osobnostní vývoj nerozděluje do specifických vývojových fází. Jung představuje pojem kolektivní nevědomí, ve kterém je obsažena veškerá zkušenost lidstva a je následně uložena ve formě archetypů. Individuální nevědomí představuje osobní zkušenost jedince. Dětství představuje jako období ovládané instinkty a ovlivňují jej vnější, především sociální vlivy.

Erik H. Erikson (1902-1994) představuje teorii psychosociálního vývoje osobnosti vycházející z psychoanalytického učení, ale více se zaměřuje na standardní vývoj. Psychický vývoj rozčlenil do osmi stádií, z nichž označuje mladší školní věk jako fázi snaživosti (následující po fázi iniciativy v předškolním věku), kdy dítě usiluje o dobrý výkon, který následně potvrzuje kvality jeho osobnosti. V tomto období se dle Eriksona rozvíjejí rozumové schopnosti a dítě je otevřeno novým zkušenostem.

Jean Piaget (1896-1980) je představitelem teorie kognitivního vývoje, jenž zahrnuje růst a rozvoj schopností jako je vnímání, pozornost, řešení problémů, uvažování, chápání pojmů a jazykové dovednosti. Období od 7 do 11 let uvádí jako fázi konkrétních logických operací, v níž dochází k zásadní proměně dětského

uvažování ve vztahu ke konkrétní realitě. Dítě je schopné uvažovat a jeho myšlení se stává flexibilnějším.

Langmeier (2006) zmiňuje, že předmětem vývojové psychologie je studium změn chování a prožívání. Vágnerová (2012, s. 11) představuje psychický vývoj jedince a definuje jej jako „*proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciací a integrace, která se projeví v rámci celé osobnosti.*“ Dále uvádí dílčí oblasti, jež se rozvíjejí ve vzájemné interakci. Těmito oblastmi jsou bio-sociální vývoj, zahrnující vývoj tělesný a s ním související proměnné, vývoj kognitivních funkcí, vývoj motivačně emoční složky a psychosociální vývoj.

Bednářová (2017) dále uvádí schopnosti spadající do skupiny kognitivních předpokladů před vstupem do základního vzdělávání: vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času a základní matematické představy. V neposlední řadě se, jak uvádí Jucovičová (2014, s. 17), „*zvýšuje kapacita paměti a schopnost pohotovějšího zapamatování nových informací.*“ Zároveň ale doplňuje, že se jedná o intuitivní zapamatování, které je podmíněno schopností koncentrace pozornosti v rozsahu deseti až patnácti minut. Dítě v tomto věku zatím není schopno používat tzv. paměťové strategie, nimiž je například asociace, logické vyvozování či systematické třídění.

V lidském vývoji se objevují tzv. kritická období, mezi které Vágnerová (2012) řadí i fázi rozvoje logického uvažování na začátku školního věku. Tento stupeň zrání ovlivňuje předpoklady k rozvoji konkrétních psychických procesů. Učením, jež probíhá v interakci se sociálním prostředím, se tyto předpoklady dále rozvíjejí na určitou, ovšem individuální, úroveň.

Již v předškolním věku zároveň nastává pokles vzdorovitěho období, s nástupem do první třídy se vyskytuje pouze vzácně. (Matějček, 2013)

2.1.1 Faktory ovlivňující psychický vývoj jedince

První skupinou ovlivňující psychický vývoj jedince je, jak uvedla Vágnerová (2012), genetická dispozice neboli dědičnost. Závisí na ní tvorba předpokladů (genotypů) pro rozvíjení psychických vlastností a úroveň rozumových schopností (fenotypů).

Druhou skupinou, která ovlivňuje psychický vývoj jedince je prostředí. Vnější prostředí je na rozdíl od genotypu proměnlivé. „*Vnější vlivy prostředí se významně spolupodílejí na vzniku definitivní podoby určité vlastnosti či funkce.*“ Vágnerová (2012, s. 14)

Velký podíl na psychickém vývoji jedince má dle Jedličky (2012) vlastní hodnocení svých zájmů a dovedností při získávání sociální a pracovní způsobilosti. Vedle osvojování manuálních procesů, znalostí a návyků je důležitým komponentem schopnost smysluplně komunikovat a spolupracovat s ostatními lidmi. Odtud se vyvíjejí způsobilost přijetí kritiky, ocenění či podpoření druhých a podřízení se kolektivu. Příkladem formování osobnosti prostřednictvím dlouhodobého a složitého spolupůsobení dědičnosti a prostředí je konkrétní psychická vlastnost jedince. (Vágnerová, 2012)

2.2 Fyzický vývoj jedince

Kompletní posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu dítěte je v kompetenci odborného lékaře. V některých případech se nabízí i podrobnější psychologické či jinak konkrétněji zaměřené vyšetření. (Bednářová, 2017)

Podmínkou účinného učení je určitý stupeň maturace centrálního nervového systému, uvedl Langmeier (2006). Zároveň také zmínil, že „*posuzování výšky a hmotnosti je nejčastějším, nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte.*“ (Langmeier, 2006, s. 111)

Jucovičová (2014) zmiňuje orientační požadavky na váhu dítěte čítající přibližně 20 kg, výšku zhruba 120 cm, výměnu dentice nebo diagnostiku „filipínskou mírou“². Zároveň tyto míry považuje za velmi individuální a ovlivněné genovou vybaveností, způsobem života a obdobím rychlého růstu.

Bednářová (2017) dodává, že tělesná vyspělost nemůže být hlavním ukazatelem zralosti, ale je potřeba brát ji v úvahu. Drobnější tělesná konstituce může zapříčinit snadnější unavitelnost v procesu výuky, nižší odolnost vůči psychické zátěži a v neposlední řadě působit komplikace v rámci kolektivu, kde se mohou projevit pocity slabosti, méněcennosti, ohrožení nebo bojácnosti. Proto zdůrazňuje zvážení

² Dítě si má dosáhnout rukou ohnutou přes hlavu na protilehlé ucho. (Jucovičová, , s. 26)

nástupu do 1. třídy např. u dětí s výraznějšími rizikovými faktory zaznamenanými v průběhu gravidity, porodu nebo v poporodní fázi.

Na konci předškolního věku již dítě vyniká v určitých dovednostech, jako je například jízda na kole. (Matějček, 2013)

2.2.1 Řeč a grafomotorický vývoj

Důležitým komponentem pro zvládnutí vstupu do školy je řečový projev. S její pomocí žák vyjadřuje své myšlení, ale také přijímá informace a rozumí jim. Z výsledků poradenské praxe je patrné, že děti s nedokonalým vývojem řeči mohou mít problémy se čtením, psaním a ve zvýšené míře se u nich vyskytují vývojové poruchy učení dyslexie, dysgrafie, dysortografie nebo dyskalkulie. (Bednářová, 2017)

Co se psaného projevu týče, Jucovičová (2014) potvrzuje, že od předškolního věku dochází k rozvoji jemné motoriky. Tahy jsou přesnější, diferencovanější a koordinovanější. Dítě ve své kresbě projevuje určitý záměr, chce něco vytvořit a jeho tahy nejsou ledabylé. Jeho okolí to navíc dokáže ocenit, obdivovat a pochválit. (Matějček, 2013)

„Ve dvou nebo ještě i ve třech letech je to čmáranina, od tří do čtyř let se objevuje hlavonožec a od čtyř let výš přibývá na lidské postavě detailů, takže známkou školní zralosti kolem šesti let je už kresba člověka se všemi tělesnými náležitostmi a pokud možno oblečeného.“ (Matějček, 2013, s. 51)

Jak uvádí Čačka (1999) mezi množství podnětů využívaných k diagnostice žáka, bez které se vzdělávací práce neobejde, řadíme rozbor znaků písemných či kresebných projevů dítěte. Tyto znaky bývají vesměs nevědomé projevy povahy, přesto jsou nositelé specifických výpovědí o prožívání a povaze dítěte. Bednářová (2017) zmiňuje, že u dětí narozených předčasně a nebo s velmi nízkou porodní hmotností dochází k výskytu problémů v oblasti vývoje motoriky a řeči.

2.2.2 Zrakové a sluchové vnímání

Právě prostřednictvím zraku, jak dokládá Bednářová (2017), přijímáme největší množství informací. Stejně tak ovlivňuje rozvoj základních matematických představ, myšlení a řeči. Dítě by mělo být schopno pojmenovat barvy a jejich odstíny, a rozlišit figuru a její pozadí, ovládat zrakovou analýzu a syntézu (puzzle) nebo kreslení obrazce podle vzoru či doplnit jeho chybějící část. Jucovičová (2014) uvádí

schopnost dítěte zaměřit se na detaily, odlišovat stranově obrácené tvary a zvládat základy pravolevé orientace důležité pro rozlišování písmen a číslic. Zároveň je dítě schopno orientace v mikro i makro prostoru.

Sluchové vnímání má zásadní význam pro vývoj řeči. Jucovičová (2014) tvrdí, že dítě pomocí sluchu rozpoznává a určuje některé hlásky, přestože ještě nezná jejich grafickou podobu. Nedostatky v této oblasti se projevují jak ve čtení a psaní, tak i v zapamatování si nových pojmů a informací. (Bednářová, 2017)

2.3 Emocionální vývoj

Schopnost emočních reakcí, prožívání a vyjadřování pocitů je vrozená a v raném věku slouží jako bazální orientační a regulační systém, kdy emoce předcházejí působení kognitivních funkcí. „*Každá emoce má nějakou funkci a slouží k aktivizaci chování, které je v dané situaci účelné.*“ (Vágnerová, 2012, s. 48)

Při nástupu do první třídy musí být dítě emocionálně stabilní. Musí umět ovládat své nálady a do jisté míry být odolné vůči frustracím zapříčiněným momentálním neúspěchem či jinými překážkami. To, jak dítě ve škole reaguje a podílí se na vyučovacím procesu, je podmíněno schopností učitele porozumět jeho povaze, důvodům chování, jeho potřebám, možnostem a následně jej musí být schopen vhodně motivovat. (Bednářová, 2017)

Emoce se vyvíjejí již v raném věku a jejich funkce se projevuje ještě dříve než kognitivní schopnosti. Emocionální prožívání se diferencuje v rámci procesu učení a ovlivňuje další vývoj dětské psychiky. (Vágnerová, 2012)

Na emocionální projevy jedince mají vliv faktory jako je prostředí a situace, ve které se dítě momentálně nachází. U dítěte nemusejí být zjištěny žádné vývojové nedostatky a známky nepřípravenosti k nástupu do školy, ale tyto faktory kladou zvýšené nároky na jeho psychiku. Může se jednat například o odchod či úmrtí jednoho z rodičů nebo jiné blízké osoby, stěhování, změna jazykového prostředí a jiné trauma, se kterým se dítě není schopno v krátkodobém horizontu vyrovnat. (Bednářová, 2017)

Jucovičová (2014) doplňuje možnost výskytu emoční nezralosti u dětí s hyperaktivitou, které jsou po fyzické stránce připravené, ale jejich psychický a sociální vývoj zaostává. Doporučuje opatrnost i u dětí úzkostných, neurotických nebo citově deprivovaných, které bývají emočně nestabilní nástupem do školy je na ně vyvíjen velký nátlak.

2.4 Sociální vývoj

Dle Matějčka (2013) jsou pro předškolní věk potřebné specifické úkony. Kromě kontaktu s dospělými dítě potřebuje interakci se svými vrstevníky, se kterými se učí vzájemně spolupracovat, komunikovat, a rozvíjet prosociální vlastnosti, jako je třeba tolerance, obětavost a solidarita. Vrstevnickou společnost si navíc užívá a navenek projevuje svojí radostí, díky které vznikají přátelské vztahy. Stejně tak se musí umět i na jistou dobu odloučit od rodiny, adaptovat okolnímu prostředí a respektovat cizí autoritu. (Bednářová, 2017)

Jak uvádí Vágnerová (2012) pojem socializace v sobě zahrnuje poznávání aspektů sociálního světa, chápání jejich vztahů a také zvládnutí určitých typů chování a osvojování dovedností. Jucovičková (2014) označuje sociální vývoj jako změnu v sebepojetí a také pohlavní identitě, již doprovází citová emocionalita. Ve třídě si pak jedinec za pomoci sociálního učení a nápodobou ostatních utváří svoji sociální roli. Za důležitý faktor v tomto období považuje i sociální zralost, která zajišťuje fungování jedince v nově získaných sociálních rolích a je nedílnou součástí školní zralosti.

Značnou nevýhodou v této oblasti může být častá nemocnost především na počátku zahájení školní docházky. Dítěti je odebrána možnost plynulé a pozvolné adaptace na nové prostředí, znesnadněno navazování nových vztahů a je stupňován pocit nepohody. (Bednářová, 2017)

2.5 Psychické potřeby

Další potřebou, která je i nedílnou součástí sebepojetí, je osobní identita přinášející velký význam pro praktický život žáka. Je nutné, aby k jejímu zformování došlo před dosažením dospělosti, jinak se jedinec může potýkat s pocitem nezakotvenosti, nezařazenosti a sebehledáním po celý svůj život (Orel et al., 2016).

Podle profesora Matějčka (2008) patří mezi základní potřeby dítěte kvalitní a proměnlivé podněty k aktivitám, které mají řád, smysl a jsou stálé. Stejně tak důležité je i působení citových a sociálních vztahů vedoucí k pocitu životní jistoty, vybudování identity a následné budoucí perspektivy.

K tomu, aby mohl být žák schopen účastnit se vzdělávacího procesu v novém třídním kolektivu, Bednářová (2017) uvádí potřebu určité psychické odolnosti. Ta je vyjádřena dostatečným stupněm autonomie, rozvinutou sebedůvěrou, sociální vyspělostí a adaptabilitou.

2.6 Školní prostředí

Ve většině domácností dochází k náležitě přípravě, než se dítě poprvé vydá směrem ke školní tabuli. Novopečený žák obdrží množství ponaučení o správném chování, vystupování a ukázněnosti opírající se o zkušenosti všech jejích členů. (Jedlička, 2017)

Langmeier (2006) uvedl, že pro úspěšné zahájení školní docházky by mělo mít dítě již dříve osvojené znalosti a návyky, které se od něj očekávají, dostatečně rozvinutou aktivní pozornost, přiměřené intelektové schopnosti a zároveň by mělo být dostatečně motivováno k soustavnému učení, které ve škole nastane. Dále definuje pojem školní zralost, kdy je somato-psycho-sociální stav vývoje dítěte výsledkem dokončeného celého předchozího období, je přiměřený fyzickými a psychickými dispozicemi a doplněn pocitem štěstí dítěte. Bednářová (2017) hovoří o školní připravenosti zahrnující kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické kompetence, jež jsou získávány a rozvíjeny učením. Osobnost žáka je dále cíleně rozvíjena působením školy a řízené výukové socializace. (Jedlička, 2012)

Goleman (1997) uvádí aspekty důležité pro schopnost učení a zahájení školní docházky:

- sebevědomí,
- zvědavost,
- schopnost jednat s určitým cílem,
- sebeovládání,
- schopnost pracovat s ostatními,
- schopnost komunikovat,
- schopnost spolupracovat.

Děti stejného věku se mohou odlišovat ve fyzické vyspělosti a kognitivních předpokladech připravenosti pro vstup do základní školy. Zahájení školní docházky je umožněno i mimořádně nadaným dětem, které ještě nedovršily hranici šesti let, přesto svými dovednostmi, zájmy a vědomostmi svůj věk převyšují. (Bednářová, 2017)

S malými školáky ovšem mohou nastat i problémy týkající se buď školního prospěchu, které rodičům ve většině případů neunikne, nebo společenské situace dítěte. Druhému problému se tradičně nevěnuje tak velká pozornost. (Matějček, 2013)

Postavení dítěte ve školním společenství je přitom určující pro jeho následný úspěch či neúspěch. (Langmeier, 2006)

Matějček (2013) své publikaci uvádí, že každé čtvrté dítě může mít z přirozených a nikým zaviněných důvodů slabší prospěch, jenž je důsledkem nižšího nadání, inteligence či vlivem specifických poruch a mozkové dysfunkce. Žáci mezi sebou přirozeně poměřují své schopnosti a sílu, což u takového jedince může mít za následek vyvolání pocitu méněcennosti. Za těchto okolností je dítě třeba podpořit a ukázat mu směr, jak na sobě lépe pracovat.

Bednářová (2017) uvádí seznam kritérií, kdy je u dítěte vhodné důkladně zvážit zahájení školní docházky:

- děti zdravotně oslabené,
- děti s významným opožděním kognitivního vývoje,
- děti s pomalejším nebo nerovnoměrným vývojem,
- děti s výraznější nezralostí v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje,
- děti nezralé v oblasti práceschopnosti,
- děti nezralé v oblasti emocionálně-sociální.

3. Problematika rodiny

Existuje široké množství definic pojmu rodina, které si jsou vesměs podobné, ale přesto se mohou v mnoha ohledech odlišovat. Pod pojmem rodina si můžeme představit okruh svých nejbližších příbuzných. Autorka Grecmanová uvádí následující definici: *„V pedagogice se zpravidla rodinou rozumí společenství lidí, svazek dvou rovnoprávných partnerů, malá sociální skupina či buňka, společenská jednotka, která vzniká na základě manželského a pokrevního svazku a představuje komplex specifických vztahů mezi mužem a ženou, mezi rodiči a dětmi, rodinou a společností.“* (Grecmanová, 1998, s. 7)

Dle slov profesora Matějčka (1994), je rodina považována za nejstarší společenskou instituci, přičemž kromě rozmnožovacího pudu je zaměřena na péči, ochranu a učení potomků z důvodu nepřipravenosti žít samostatný život. Jedinec v ní vyrůstá a socializuje se. Je důležité, aby byla rodina v rovnováze a měla určitý řád, jen tak může zachovat pocit komunity. Ve své práci se nyní zaměřím na rodinu nukleární, úplnou, která zahrnuje pouze rodiče a jejich děti. Pokud jeden z rodičů chybí, jedná se o rodinu neúplnou. (Malach, 2010)

Grecmanová (1998) charakterizuje rodinu jako fungující jednotku sdružující oba rodiče a jejich děti žijící ve společné domácnosti. Kramer (1980) do této skupiny zahrnuje i blízké osoby, jako je nesezdaný pár nebo náhradní rodina, mezi kterými nalezneme intenzivní psychologické a emocionální vazby. Také uvádí, že slovo rodina má hluboký význam a hraje důležitou roli v životě každého z nás. Je to sociální skupina se společnou historií, současností a budoucím očekáváním, která na nás působí, vytváří a ovlivňuje naše názory a osobnost. Malach (2010) zároveň doplňuje, že heterosexuality partnerů v rodině již není jednou z určujících vlastností rodiny.

Šulová (2003, s. 415) uvádí: *„Rodina umožňuje dítěti přirozený a přiměřený vývoj v prvních třech letech života, usnadňuje mu přechod k projevům autonomie, dává možnost procvičovat jazyk a vede k postupnému formování vědomí Já odlišného od ostatních. Vedle emocionálního zázemí poskytuje rodina i základ pro morální citění dítěte.“*

3.1 Funkce rodiny

Malach (2010) definuje funkce rodiny jako jistá očekávání od rodiny, jež je součástí společenského subsystému, ovlivňování rozvoje jejích členů a způsob jejich

života. Tyto funkce se mění v závislosti na sociálně-ekonomických, kulturně-antropologických a politických podmínkách a jsou mezi sebou vzájemně propojené. Rodina je součástí společnosti, vůči níž zaujímá důležitou pozici a plní mnohé funkce (Kraus, 2008). Mezi základní rodinné funkce řadíme funkci biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, výchovnou, emocionální a relaxační (Malach 2010).

3.1.1 Biologicko-reprodukční funkce

První funkcí, která má význam jak pro společnost, tak i pro jedince tvořící rodinu, je funkce biologicko-reprodukční. Tato funkce vytváří eticky i legislativně uznané prostředí potřebné k zajištění reprodukce a uspokojení sexuálních potřeb manželů (Malach, 2010). V posledních letech však zaznamenáváme úbytek v počtu narozených dětí, a to především ve vyspělých zemích. Dítě je mnohdy vnímáno jako překážka při kariérním růstu nebo vlastní seberealizaci. Naopak v rodinách s nižšími příjmy je dítě vnímáno jako přepych. Dokonce přibývá stále více případů, kdy mladí lidé ani neuvažují o založení rodiny, někteří pak plánují pouze jednoho potomka. Z těchto důvodů rovněž stoupá i věk prvorodiček (Kraus, 2008).

3.1.2 Sociálně-ekonomická funkce

Sociálně-ekonomická funkce je důležitá jak pro rodinu, tak i pro společnost. Její narušení se projevuje v hmotném nedostatku, který způsobí například nezaměstnanost nebo zvyšování životních nákladů. (Kraus, 2008) Malach (2010) nazývá rodinu mikroekonomickou jednotkou, jejíž členové rozhodují a podílejí se na procesech získávání a využívání finančních prostředků.

3.1.3 Ochranná funkce

Funkce ochranná, jinými slovy také zaopatřovací, pečovatelská, si za hlavní cíl klade zajištění základních životních potřeb všech členů rodiny. Mezi ně řadíme potřeby biologické, hygienické a zdravotní.

3.1.4 Socializačně-výchovná funkce

Socializačně-výchovná funkce je podstatná pro osvojování si návyků a způsobů chování ve společnosti. Rodina prostřednictvím socializačního procesu

připravuje děti na vstup do praktického života. Dítě od první chvíle života sleduje partnerský vztah obou rodičů, přijímá jej za vzor a učí se, jaká jsou pravidla jeho fungování. V současnosti vlivem moderních komunikačních prostředků vzrůstá i dosah socializačního působení mládeže na rodiče a zároveň se objevuje množství případů, kdy rodina přesouvá svoji odpovědnost za výchovu na školu a profesionální přístup učitelů. (Malach, 2010)

3.1.5 Relaxační funkce

Rekreační, relaxační a zábavná funkce rodiny je nepostradatelnou součástí pro její správné fungování. Týká se všech členů rodiny, ale největší význam má samozřejmě pro děti. Tato funkce spočívá ve společně stráveném volném čase, věnování se zájmovým činnostem nebo třeba způsobu trávení dovolené (Kraus, 2008).

3.1.6 Emocionální funkce

Emocionální funkce je v rodině zcela zásadní a nezastupitelná. Zahrnuje pocit bezpečí, jistoty, lásky a potřebné citové zázemí, které nedokáže vytvořit žádná jiná instituce. Z důvodu rozvodových řízení či zaneprázdněnosti rodičů lze pozorovat rodiny, které tuto funkci plní jen z obtížemi, nebo vůbec. V důsledku narůstá počet dětí citově deprivovaných, nebo dokonce týraných. (Kraus, 2008) Emocionální funkce úzce souvisí s výchovou a představují silný faktor zdravého vývoje jedince. Tuto funkci lze též označit jako psychohygienickou. (Malach, 2010) Rozvod, konflikt a napětí v rodině může mít za následek sníženou výkonnost ve školním prostředí. (Matějček, 2013)

Rodina funkční je taková rodina, jenž plní všechny funkce přiměřeně (Malach, 2010) a zároveň by měla mít jasně stanovená pravidla a vymezené hranice, které jednotliví členové respektují (Kraus, 2008).

Dle Sobotkové (2007) vykazují některé rodiny popírání či neřešení problémů, chybějící intimitu, vzájemné obviňování, potlačování osobní identity na úkor identity rodinné, nejasnou komunikaci, nejasná pravidla a chybějící hranice mezi členy rodiny. Rodinný systém pak může produkovat individuální psychopatologii, jako je například užívání návykových látek, asociální chování nebo neurotické obsese. Kraus (2008) dodává, že některé funkce rodiny sice nemusí být plněny dostatečně, ale celkový život rodiny není zásadně ohrožen. Zmíníme-li se o rodině dysfunkční, znamená to,

že neplní dobře nebo vůbec jednu nebo více jejích funkcí. Kraus (2008) doplnil, že oproti tomu rodina afunkční nezvládá základní funkce, je vnitřně rozkládána a je zásadně narušován socializační vývoj dítěte.

3.2 Rodinné prostředí

„Každá rodina představuje zcela unikátní systém, a nemůžeme tudíž dospět k představě, že určitá podoba rodinného fungování bude vhodná a přiměřená pro všechny rodiny.“ (Sobotková, 2007, s. 76) Dále také uvádí: *„To, co charakterizuje funkční rodinu, není absence problémů, ale účinný způsob jejich zvládnutí.“*

Malach (2004) definuje rodinné prostředí jako výchovný faktor, kde rodiče představují autoritu, jež prostřednictvím výchovných záměrů tvoří vnitřní řád a určitý životní standard. Ve své publikaci z roku 2010 navíc dodává, že optimální rodinné prostředí se vyznačuje vnitřní stabilitou, nenarušenou a přirozenou strukturou, kulturní atmosférou a určitým civilizačním standardem.

Malach (2010, s. 110) navíc uvádí znaky žádoucí pro rodinné prostředí:

- 1) *Rodič(e) mají autoritu;*
- 2) *Jsou vnímány nebo stanoveny určité výchovné cíle, rodina nezajišťuje jen péči o děti;*
- 3) *Rodiče vyčleňují svůj čas i finanční prostředky na výchovu svých dětí;*
- 4) *Rodina má vnitřní režim (nepísaná pravidla), který upravuje práva a povinnosti jejích členů;*
- 5) *Rodina pověřuje (v závislosti na věku) odpovědností za konkrétní povinnosti;*
- 6) *Rodina umožňuje dětem spolurozhodování o společných záležitostech;*
- 7) *Rodina poskytuje přiměřené prostředky dětem (kapesné) na krytí jejich osobních výdajů;*
- 8) *V rodině se řeší konflikty mezi jejími členy vyjednáváním, nikoliv násilím, agresivitou;*
- 9) *Rodina umožňuje dítěti (spolu)rozhodovat o náplni volného času a vede jej k sebevýchově;*
- 10) *Rodina respektuje právo dítěte rozhodovat se o svém budoucím povolání.*

Sobotková (2007) představuje rodinu jako systém, jenž je nezbytnou součástí naší společnosti a je složen z dílčích subsystémů. Mezi ně můžeme zařadit subsystém rodič-dítě, sourozenecký, manželský, matka-mladší dítě, otec-starší dítě a podobně. Za nejpodstatnější subsystém působící na rodinu jako celek označuje manželský, popřípadě partnerský subsystém. Správné fungování rodiny vychází mimo jiné především ze vztahu partnerů. Sobotková zmiňuje manželství jako zásadní determinantu všech vývojových fází životního cyklu rodiny. „*Celkový úspěch rodiny jakékoliv rodiny závisí do značné míry na schopnosti ženy a muže vypracovat si dobře fungující vztah.*“ (Sobotková, 2007, s. 27)

Důležitými body pro správné fungování jsou společné zvládání konfliktů, rozhodování, plánování budoucnosti, vzájemné uspokojení potřeb jistoty a intimity. Všechny tyto interakce ovlivňují i vývoj dětí. (Sobotková, 2007)

Levická (2004) rozdělila rodinné prostředí na následující skupiny:

- **Prostředí podnětně chudobné** se vyznačuje nedostatečným množstvím podnětů potřebných k seberozvoji a seberealizaci. Toto prostředí vzniká v důsledku rodičovské nezralosti nebo při výskytu poruch v rodinných vztazích.
- **Prostředí podnětně přesycené** může u dítěte v konečném důsledku vyvolat chaos a uškodit mu.
- **Prostředí podnětně optimální** je vyvážené a v hodné pro výchovu. Dítě samotné má dostatek podnětů k dalšímu rozvoji a realizaci.
- **Prostředí podnětně jednostranné** se vyskytuje v rodinách, které se cíleně zaměřují na rozvoj pouze některých aktivit. Například hudebně založená rodina upřednostňuje výchovné aktivity tímto směrem a do popředí se dostává jeden výchovný podnět.
- **Prostředí podnětně závadné**, jinými slovy dysfunkční, patologické, můžeme zaznamenat v rodinách, kde přetrvávají sociální problémy. Mezi tyto problémy patří negativní chování (asociální, kriminální, syndrom CAN), alkoholismus, nebo různé druhy závislostí.

Pokud dítě prožívá v rodině něco špatného, například i rozvod nebo úmrtí, ve školním prostředí přichází na jiné, především pozitivní myšlenky mezi svými vrstevníky. Stejně tak i v případě nevhodných rodičovských postojů se školní instituce

jeví jako původce vhodných norem ve společnosti, účelných návyků a dovedností. (Matějček, 2013)

3.3 Výchova

Výchova je základním sociálně pedagogický pojmem a můžeme ji definovat jako cílevědomé a odborné rozvíjení psychických funkcí a procesů osobnosti člověka. Současně patří k nejsložitějším procesům v lidské společnosti. Vyvinula se současně se vznikem člověka a měnila se v závislosti na ekonomických, kulturních a sociálních podmínkách. Člověk se učí využívat prostředí ve prospěch svůj i celé společnosti a to právě prostřednictvím výchovy. Čím vyspělejší je společnost, tím se i výchova stává složitější. (Laca, 2013, s. 55) Výchovu tedy můžeme považovat za závislou na konkrétním kulturně-společenském systému. Nepřímo vychovává jedince i prostředí, ve kterém se vyskytuje. Dle Malacha (2010) je typické, že za výchovu potomků ve vyspělé společnosti odpovídá rodina. Matějček (2013) dodává, že škola je pro rodiče, co se výchovy dětí týče, jejich spojencem.

Jak zmiňuje Sobotková (2007), určitou roli ve výchově hraje taktéž otevřenost, či naopak uzavřenost rodiny vůči jejímu okolí. Výhodou uzavřenosti rodinného systému je pocit bezpečí, ale na druhou stranu se postupem času rodina stává rigidní a není schopna v přiměřené míře reagovat na změny a zaostává tak rozvoj jejich členů. Při nedostatečném kontaktu s okolím může dojít k izolaci a rodina se tak stává zranitelnější v období krize a ve stresujících situacích. V opačném případě, kdy je rodina vůči společnosti více otevřená, stává se adaptabilnější a schopná přijímat nové zkušenosti a měnit nefunkční vzorce.

Malach (2004) ve své publikaci označuje výchovu jako odpovědnou práci, na niž by se měla specializovat příprava v rámci vzdělávání na středních školách. Chyby výchovného působení rodičů poukazují na nevzdělanost v této oblasti. Matějček však pro zachování klidu dodává: „... děti nejvíc vychováváme, a to většinou kupodivu docela dobře, když na to vůbec nemyslíme.“ (Matějček, 2013, s. 8)

Dle Malacha (2010) by rodina měla plnit individualizační, socializační a multikulturní výchovnou funkci. Zpočátku má rodina plně tvarovat žádoucí individuální kvality jedince, jež mu zajistí šťastný a plnohodnotný osobní život. Později se na tomto spoluutváření podílí i škola a další organizace. Laca (2013) řadí mezi hlavní faktory ovlivňující výchovnou situaci v rodině její složení, úplnost, počet

členů, věk, vzdělání a zaměstnání rodičů, způsob chování, množství společně stráveného času a vztah rodiny a školy. Dodává, že škola s výchovou pomáhá, jedince všestranně rozvíjí a připravuje je na budoucí povolání. Škola je zároveň místem, kde dítě tráví velkou část dne a kromě vědomostí vstřebává i společenské umístění. (Matějček, 2013)

Matějček (2013) uvádí, že v životě dítěte existují období, kdy může být jedinec senzibilnější k přijímání výchovných vlivů. Velkou důležitost udává rodičovským postojům, protože právě ty mají na dítě podstatný vliv. Tuto domněnku potvrzuje i Gillnerová (2011), která uvádí, že z rodičovských postojů vycházejí následně volené výchovné styly a rozděluje na postoj kladný, zavrhuje, kontrolující, poskytující volnost a autonomii a postoj vyjadřující důslednost.

3.3.1 Výchovné styly

Jak uvádí Šmídová (2010), jedná se o výchovnou strategii, prostřednictvím které rodiče soustavně působí na svého potomka. Výchovné styly také slouží k porozumění výchovného působení rodičů na své potomky v rámci rodinných vztahů. (Gillnerová, 2011)

Gillnerová (2011) uvádí model čtyř stylů výchovy v závislosti na výchovném řízení a emočních projevech rodičů vůči dětem.

RODIČE	odmítající	akceptující
nároční a kontrolující	autoritářský styl	autoritativně vzájemný styl
nenároční a nekontrolující	zanedbávající styl	shovívavý styl

Tabulka č. 1 - Model čtyř stylů výchovy (Gillnerová, 2011)

Autokratický výchovný styl je dle Gillnerové (2011) typický náročným, kontrolizujícím a zároveň odmítajícím postojem rodičů vůči svým dětem. Kraus (2008) dodává, že v takové rodině je dítě nuceno plnit strohé příkazy, které jsou při tvrdém přístupu doprovázeny použitím fyzického násilí. Tento výchovný styl též definuje Vašutová (2015) a nazývá jej stylem autoritativním. Rodič či učitel zaujímá dominantní postavení, pro které jsou typické příkazy a tresty. Dítě u svých rodičů nenalézá pochopení, nejsou naplněna jeho přání, potřeby a prostor pro samostatné rozhodování. „*Tento styl řízení vychovává submisivní, závislé a málo iniciativní osobnosti.*“ (Vašutová, 2015, s. 146)

Shovívavý styl je opakem stylu autoritářského, uvádí Gillnerová (2011). Dětem je poskytnuta emoční podpora a porozumění, ale jen velmi nízké požadavky a nejasně vymezené hranice. Kraus (2008) tento velmi liberální přístup, řadí mezi styly nevhodné. Dítěti je vše dovoleno, rodiče zastávají hýčkájící a perfekcionistický přístup, během kterého je dítě rozmazlováno a rodiče jej do všech detailů usměřují. Dále hovoří o přístupu hypochondrizujícím, v tomto případě rodina projevuje o dítě až nepřiměřené obavy. Chyby opačného rázu se projevují ve výchově autoritativní.

Autoritativně vzájemný výchovný styl taktéž představuje náročné a kontrolující působení rodičů, ale zároveň je vytvořeno laskavé prostředí, kdy rodiče akceptují potřeby i přání dítěte. Zároveň je v rodině podporována diskuse a spolupráce dle vytvořených pravidel. (Gillnerová, 2011)

Kraus (2008), stejně jako Vašutová (2015), považuje tento styl za ideální přístup a nazývá jej demokratickým. Oba autoři potvrzují, že demokratický styl je založený na vztahu partnerství se vzájemnou diskuzí a je kombinací stylů předchozích.

Zanedbávající styl je typický lhostejným postojem rodičů vůči dětem. Nekladou na dítě žádné nároky a zároveň neprojevují dostatečný zájem o dítě ani jeho rozvoj. „...někdy jsou k dítěti citově chladní, či jej dokonce odmítají.“ (Gillnerová, 2011, s. 124)

3.3.2 Chyby ve výchovném působení

Chyby rodin v jejich ve výchovném působení zdůraznil Malach (2004). Mezi závadné činitele zahrnuje:

- a) **Nadměrnou výchovnou stimulaci**, při níž jsou na dítě kladeny nepřiměřeně vysoké nároky, které není schopno splnit a je frustrováno jejich nedosažitelností.
- b) **Nedostatečnou výchovnou stimulaci**, jež je naopak charakteristická velmi nízkými nároky na dítě a ignorací jeho zájmů. Zanedbání výchovy jde ruku v ruce s emoční prázdnotou a následným rizikem sociálního začlenění dítěte do patologických skupin.
- c) **Vadnou stimulaci**, která se projevuje při hypochondrické nebo autoritativní výchově, v jejímž důsledku se dítě navenek jeví jako uzavřené, zatrpklé, či výrazně agresivní.

- d) **Nejednotnost rodičovského působení** vyvolávající nesoulad ve výchově mezi rodiči, nebo rodiči a prarodiči.
- e) **Nesoulad rodinné a veřejné výchovy** projevující se značně odlišnými požadavky, jež má dítě plnit.
- f) **Výchovnou jednotvárnost** vyznačující se nízkým počtem výchovných metod a motivací, při níž je dítě znuděné a odmítá společně strávený čas s rodinou a následuje odcizení.
- g) **Násilí na dětech**, které dle statistiky Dětského krizového centra neustále stoupá.

Malach (2010) dále zmiňuje možný výskyt nenaplnění výchovné funkce důsledkem patologie rodinného prostředí, čímž může být alkoholismus, toxikománie, zanedbávání péče, prostituce nebo trestná činnost rodičů. Větší závažnost však udává skutečnosti, že si mnoho rodičů plně neuvědomuje svoji roli vychovatele. Důraz ukládají pouze základním potřebám dítěte, jako je jídlo, oděv, bezpečí, ostatní složky mohou být opomíjeny. Tento fakt je dle Malacha pravděpodobně důsledkem nedostatečné přípravy mladých lidí na rodičovství, přestože je rodinná výchova součástí vzdělávacího plánu již na základní škole.

3.4 Charakteristické znaky současné rodiny

Kraus (2008) ve své publikaci uvedl následující znaky. Prvním výrazným znakem je demokratizace rodiny. Muž již není ten, kdo zastává dominantní postavení v rodině a žena plní povinnosti mužské povahy. Pokles autority otce nijak neovlivňuje jeho významnost. Společně s matkou se ve svých rolích doplňují a tato vyváženost je pro dítě nenahraditelná. Stejně tak i děti se aktivně podílejí na organizaci rodinného života, přičemž se vztah rodič-dítě stává více partnerský.

V důsledku odděleného života jednotlivých generací a slábnoucím sousedským vztahů dochází k izolovanosti před vnější společností. K tomuto stavu vede i tendence unikat vysoké míře podnětů přetechnizovaného a medializovaného života do rodinného klidu. S izolovaností souvisí i výskyt jednočlenných domácností nebo osamělých žen s dětmi. Rodina je pak méně stabilní a více citlivá na nejrůznější vnitřní otřesy. V některých rodinách se její členové stále méně scházejí pohromadě za účelem sdílení zážitků, radostí a starostí a vzájemné pomoci (Kraus, 2008). „*Přibývá rodin,*

v nichž se jednotliví členové jen potkávají, korespondují spolu, případně vůbec přestávají komunikovat.“ (Kraus, 2008, s. 84)

Navíc lze sledovat, že se rodiče více soustředí na své zájmy, a může tak nastat atomizace³ života v rodině. Zatížení pracovními povinnostmi a značné zaneprázdnění přispívá k tomuto stavu (Kraus, 2008). Můžeme se setkat i s dvoukariérovým typem rodiny. Rodiče trpí vyčerpáním, mají málo času na relaxaci a na chvíle prožité s dětmi (Malach, 2010). Vhodným řešením této situace se zdá být materiální kompenzace, jako je například vysoké kapesné. Bohužel se dané řešení promítne do hodnotového systému a charakteru dětí, které se pak projevují jako neskromné, sobecké a povýšené nad ostatními. I tato situace se negativně projevuje v sílící diferencovanosti rodin podle socioekonomické úrovně. Domácnosti s nižšími příjmy řeší finanční problémy půjčkami a zadlužením, případně následuje sociální vyloučení. Děti ze sociálně slabších rodin se mohou stát obětmi šikany. (Kraus, 2008)

Stále více mladých partnerů uvádí ekonomické důvody jako hlavní překážku časného založení rodiny nebo ze stejného důvodu plánují pouze jednoho potomka (Kraus, 2008). Tím pádem dochází k reorganizaci rodinného cyklu, kdy se rodiči stávají osoby ve vyšším věku a děti přicházejí na svět až po uplynutí určité doby setrvání v manželství. Též se snižuje stabilita rodiny, například důsledkem emancipace, nárůstu ateismu nebo zakládáním manželství na emotivní bázi. (Malach, 2010)

3.5 Analýza rodinného prostředí

Psychologická a pedagogická literatura klade význam výhradně nemateriálním faktorům rodinného prostředí, jež spoluvytvářejí základ emocionálního a kulturního klimatu rodiny. Avšak při posuzování jednotlivých aspektů má hlavní význam diagnostikování konkrétních výchovných případů, vyplývajících z materiálně-ekonomických souvislostí dané rodiny. Kraus (2008, s. 86)

Stěžejním bodem analýzy rodinného prostředí jsou demograficko-psychologické podmínky zahrnující především dva okruhy problémů. Prvním z nich je celková struktura rodiny včetně věku jejích členů a aspekty, které vyplývají z výchovného vlivu otce, matky, sourozenců a případně prarodičů. V tom to ohledu

³ Atomizace = izolovanost, uzavřenost rodiny (Kraus, 2008)

se jedná o úplnost či neúplnost rodiny nebo počet dětí. Specifické výchovné problémy se vyskytují v prostředí s vyšším počtem dětí, ale stejně tak i v prostředí jedináčků. Druhým okruhem je vnitřní stabilita rodiny. (Kraus, 2008)

Malach (2010) předkládá, že rodina je stabilní či nestabilní v závislosti na jejím fungování. Stabilita rodiny se projevuje ustáleným výkazem kladných nebo záporných vlastností v rámci dlouhého období. Četné výkyvy a proměny kvalit značí rodinnou nestabilitu. V rodině integrované se vyskytují dobré vztahy mezi jejími členy, ba naopak rodina dezintegrovaná obsahuje nežádoucí rozpory mezi partnery i jejich dětmi.

Malach (2010) uvádí, že škola zastává výchovnou funkci, aby korigovala vývoj a vyrovnávala defekty špatně funkčních rodin a negativních vlivů společnosti. Pokud dítě prožívá v rodině něco špatného, například rozvod nebo úmrtí, ve školním prostředí přichází na jiné, především pozitivní myšlenky. Stejně tak i v případě nevhodných rodičovských postojů se školní instituce jeví jako původce vhodných norem ve společnosti. (Matějček, 2013)

Malach (2010) předkládá hlavní význam nemateriálními faktorům, co se týče diagnostiky rodinného prostředí. Přičemž ale nelze podceňovat ani aspekty vyplývající z materiálně-ekonomických souvislostí rodiny. Za hlavní milníky při diagnostice rodinného prostředí předkládá:

- 1) **Demograficko-psychologické podmínky** rodinného prostředí, v níž zahrnuje celkovou strukturu rodiny včetně věku rodičů a jejich výchovného působení a vnitřní stabilitu rodiny
- 2) **Materiálně-ekonomické faktory** rodinného prostředí, jako je zaměstnanost, kvalita bydlení, nebo finanční zajištění
- 3) **Kulturně-výchovné oblasti** rodinného prostředí, ve kterých se promítá hodnotový systém a vzdělání rodičů, životní styl a míra pedagogického působení v rodině.

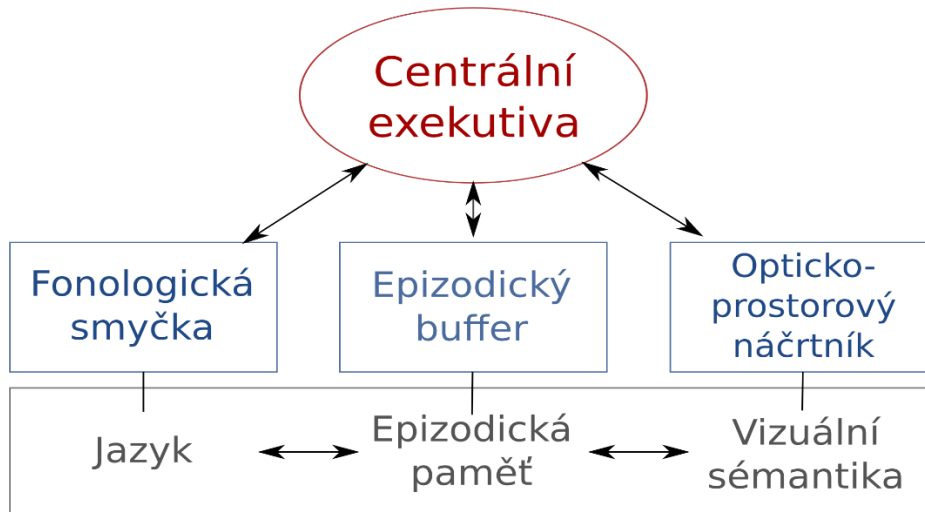
Zároveň doplňuje, že jednotlivé složky mezi sebou nemají jasně dané hranice a analýzu rodinného prostředí označuje jako důležitý faktor ovlivňující lidskou osobnost. (Malach, 2010)

4. Výzkumy týkající se exekutivních funkcí

Problematika exekutivních funkcí je doposud poměrně málo probádané téma (Obereignerů et al., 2017). Přibližme si proto dosavadní šetření realizována v rámci tohoto oboru. V zahraničí byl význam exekutivních funkcí nejčastěji zkoumán v souvislosti s predikcí matematických a čtecích dovedností, gramotnosti, školní připravenosti a obecně akademického úspěchu. Studií bylo provedeno poměrně dost, avšak každá měla trochu odlišný design výzkumu, ani závěry nejsou zcela jednotné.

4.1 Výzkum pracovní paměti

Již téměř před třiceti lety vznikaly první výzkumy, které se zajímaly o to, zda úroveň exekutivních funkcí má vliv na aktuální dovednosti u dětí, které byly potřebné ve škole. V této době se výzkumníci často zaměřovali na pracovní paměť (např. Swanson, 1993; Lehto, 1995; McLean & Hitch, 1999; Gathercole & Pickering, 2000). Pravděpodobně tam byl vliv Baddeleyho, jehož model se v té době stal jedním z nejpoužívanějších modelů a tématem řady výzkumů.



Obrázek č. 4 - Baddeleyho model pracovní paměti (Baddeley, 2007)

Pro tehdejší výzkumy v oblasti akademické úspěšnosti byla mimo jiné důležitá i informace, že dle Baddeley (2007) každá z částí pracovní paměti má odlišný způsob zpracovávání informací a také odlišný způsob vstupní modality. S dalšími vzniklými koncepty exekutivních funkcí se pozornost zaměřila i na jejich další části.

4.2 Výzkumy korelační

Jedním z typů výzkumů, které byly v této oblasti provedeny, jsou výzkumy korelační, ve kterých se u dětí mladšího školního věku zjišťoval vztah mezi výkonem v testech hodnotících složky exekutivních funkcí a výkonem v určité oblasti akademických dovedností (např. matematické nebo čtenářské dovednosti, gramotnost). Tato myšlenka pochází ze zjištění, že například děti s ADHD, SPU, PAS a jinými obtížemi, které měly potíže s některými úkoly ve škole, vykazovaly také nižší úroveň některých nebo všech složek exekutivních funkcí.

Například autorky Bull a Scerif (2001) zjišťovaly, zda matematické schopnosti korelují s úrovní exekutivních funkcí. Otestovaly 93 dětí ve věku 6–8 let (průměr 7 let a 4 měsíce, 3. třída ZŠ) z šesti škol. Dětem byly zhodnoceny jejich matematické dovednosti.

Dále byly otestovány testem na čtení a několika subtesty z Weschlerovy inteligenční škály pro děti, aby se vyloučil možný vliv schopnosti čtení a inteligence na výkon v testech hodnotících exekutivní funkce. Poté jim byly kombinací několika testů zhodnoceny EF, konkrétně inhibice, shifting⁴ a pracovní paměť.

Testování všech oblastí proběhlo pouze jednou. Autorky zjistily, že děti s horšími matematickými dovednostmi skutečně vykazují nižší výkon v testech na všechny testované oblasti exekutivních funkcí.

4.3 Výzkumy faktorové analýzy

V dalších studiích o něco později se autoři kromě zjišťování vztahu mezi exekutivními funkcemi a akademickou úspěšností zaměřili i na to, zda i v tomto kontextu jsou složky exekutivních funkcí odlišitelné na inhibici, pracovní paměť a shifting. Do svých výzkumů tedy zahrnuli faktorovou analýzu, která potom přinesla zajímavé výsledky.

Například Van der Ven, Kroesbergen, Boom a Leseman (2012) zjišťovali, zda existuje vztah mezi složkami exekutivních funkcí (inhibice, shifting, pracovní paměť) a rozvojem matematických dovedností a pomocí faktorové analýzy také, jaká je struktura exekutivních funkcí. Otestovali 211 dětí (7-8 let) z 10 základních škol

⁴ Přesun pozornosti (Bull, 2001)

(výběr škol byl kritériální: nízký počet dětí, které doma nehovořily národním jazykem, použití stejné výukové metody pro matematiku). Testovací baterie zahrnovala vždy tři různé úkoly pro každou sledovanou složku exekutivních funkcí (inhibice, shifting, pracovní paměť).

4.4 Výzkumy matematických schopností

Dále byly děti ve výzkumu autorů Van der Ven, Kroesbergen, Boom a Leseman (2012) otestovány testem hodnotícím matematické schopnosti. Testování obou částí proběhlo celkem čtyřikrát – v první třídě na podzim, poté na jaře, ve druhé třídě taktéž na podzim a na jaře. Matematické dovednosti byly testovány přibližně tři měsíce po každém zhodnocení exekutivních funkcí. Ve studii nekontrolovali jiné možné proměnné (např. IQ, verbální dovednosti atd.) Z faktorové analýzy zjistili, že inhibice a shifting nebyly od sebe odlišeny. Zatímco pracovní paměť byla samostatným faktorem a pouze její vývoj silně koreloval s vývojem matematických dovedností.

K podobnému zjištění dospěli Lee a kolegové (2011), jejichž vzorek tvořilo 163 šestiletých dětí z 25 škol. Jednalo se o děti, které byly zapsány do škol pro žáky z rodin s nízkým nebo středním sociálně-ekonomickým statusem. V této studii testovali stejné složky exekutivních funkcí jako v předchozí studii, použili však jinou kombinaci testů. Faktorovou analýzou zjistili také pouze dva faktory: pracovní paměť a inhibici/shifting. Shodně s předchozí studií došli k závěru, že pouze faktor „pracovní paměť“ předpovídala budoucí matematické dovednosti (zde konkrétně v matricových úlohách).

Pro lepší pochopení vztahu mezi exekutivními funkcemi a akademickým úspěchem použili někteří autoři longitudinální výzkum. Zatím jich nebylo provedeno mnoho, ale i zde většina studií zjistila, že na akademický úspěch v pozdějších letech má vliv spíše pracovní paměť.

V jedné nedávno publikované studii (Ahmed et al., 2019) bylo otestováno 1273 dětí ve věku 4,5 let a poté v 15 letech. Hlavním cílem bylo zjistit vztahy mezi exekutivními funkcemi v předškolním období a pozdějším akademickým úspěchem v adolescenci. Kontrolovanými proměnnými byl „akademický úspěch“ v předškolním období, demografické údaje a informace o domácím prostředí. Děti byly otestovány několika testy na inhibici, pracovní paměť a shifting.

O necelých 11 let později jim byla dána jiná kombinace testů hodnotící stejné složky. Zjistilo se, že pouze pracovní paměť v předškolním období byla významným prediktorem akademického úspěchu v patnácti letech. Autoři naznačují, že chybějící vztah mezi akademickým úspěchem a inhibicí a pozorností může být dán tím, že testy na tyto domény exekutivních funkcí nejsou příliš citlivé, ačkoli se běžně používají v pedagogických a psychologických výzkumech.

Jiný longitudinální výzkum s menším vzorkem (161 dětí) provedl Welsh se svými kolegy (2010). Děti zde pocházely z nízkopříjmových rodin. Byly v tzv. Head Start programu, který pomáhá dětem se speciálními potřebami k lepšímu přechodu na ZŠ. Autoři otestovali předškolní děti (průměrný věk: 4,5 let) celkem třikrát: 1) na začátku přípravného ročníku před MŠ – hned, jak se aklimatizovaly, 2) na konci přípravného ročníku, 3) na konci mateřské školy.

Na každém ze tří setkání byla dětem otestována jejich včasná gramotnost a početní dovednosti. Poté jim byly zhodnoceny exekutivní procesy, konkrétně pracovní paměť a kontrola pozornosti. Zde autoři za kontrolu pozornosti (v originále attention control) považují schopnost zaměřovat a přesouvat pozornost, ignorovat irelevantní podněty a v případě potřeby potlačovat automatické reakce na podněty. Jedná se tedy pravděpodobně o kontrolu pozornosti v širším slova smyslu, nikoliv pouze o Miyakův, respektive Garonův „attention-shifting“.

4.5 Výzkum jazykových dovedností

Děti byly také otestovány na jazykové dovednosti, aby se vyloučil možný vliv na budoucí výkon ve čtecích a matematických testech. Autoři tak zjistili, že pracovní paměť a kontrola pozornosti předpovídala vznikající čtenářskou a početní gramotnost i pozdější čtenářské a matematické dovednosti na konci mateřské školy.

V jiné dlouhodobé studii se Mulder se svými kolegy (2017) rozhodla zjistit, zda lze akademický úspěch predikovat prostřednictvím exekutivních funkcí i u mladších dětí než předškolních. Zkoumaný vzorek tvořilo 552 dvouletých dětí. Vzhledem k tomu, že v tomto věkovém období nemusí být tři nejčastěji zmiňované složky exekutivních funkcí (pracovní paměť, inhibice, shifting) ještě zcela odlišitelné, zvolili tzv. „latentní konstrukt prekurzorů“ exekutivních funkcí. Jelikož autoři výzkumu potřebovali děti otestovat v „terénu“, tedy v tiché místnosti u nich doma nebo ve škole, byla pro tyto účely vytvořena nová baterie, která byla ještě

před provedením výzkumu u dvouletých dětí validována. Baterie zahrnovala měření pracovní paměti, verbální a vizuo-prostorové krátkodobé paměti a selektivní pozornosti.

Všechny složky vyjma pracovní paměti nejsou typickými složkami exekutivních funkcí, ale jsou dle autorů v tomto věku prekurzory pro vznik komplexnějších exekutivních funkcí, tedy složek běžně testovaných u starších dětí a dospělých. Pro vyloučení možného vlivu receptivní slovní zásoby na výkon byla tato proměnná kontrolována. Dalšími kontrolovanými proměnnými byla úroveň vzdělání rodičů a domácí jazyk (73 % dětí pocházelo z monolingválních domácností). Děti byly testovány ve dvou letech baterií hodnotící exekutivní funkce a testem pro zjištění úrovně jazykových dovedností. O tři roky později, tedy v jejich pěti letech diagnostikovali autoři stejné oblasti exekutivních funkcí, dále potom i jejich vznikající matematické dovednosti a gramotnost.

Faktorová analýza ukázala signifikantní vztah obou faktorů („latentní konstrukt EF“ a pracovní paměť) se vznikajícími matematickými dovednostmi i gramotnosti.

4.6 Výzkumy exekutivních funkcí a terapie afázie⁵

Poruchy exekutivních funkcí mohou být u osob s afázií přítomny v akutním i chronickém stádiu (např. Zinn, Bosworth, Hoening, Swartzwelder, 2007) a jejich soulad s poruchami jazyka může vyplývat z neuroanatomických předpokladů. Např. společné krevní zásobení střední mozkové tepny, jejíž poškození je často důsledkem afázie. Nicméně změny v exekutivních funkcích u afázie jsou ve vzájemné interakci se změnami jazykovými a ovlivňují proces uzdravení.

Poškození exekutivních funkcí u osob s afázií je manifestováno poškozením kognitivní flexibility, která redukuje schopnost regulovat odpovědi na předchozí podněty, schopnost rychle přepínat mezi podněty, což zvyšuje reakční čas a snižuje přesnost výkonu. (Chiou, Kennedy, 2009)

Porucha přepínání pozornosti z jednoho úkolu na druhý (tzv. switching impairment) může vést u osob s afázií k perseveracím. Poruchy exekutivních funkcí

⁵ Narušení již vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči. (Košťálová, AKL ČR)

u osob s afázií jsou dávány do souvislosti s úrovní funkcionální komunikace. (Chiou, Kennedy, 2009)

Složky exekutivních funkcí se zdají být důležité při iniciaci nového tématu, plánování a kontrolování našeho komunikačního výkonu zahrnujícího změny komunikačních strategií, což vede k úspěšnému sdělení informací. Vazba mezi mírou jazykového deficitu a úspěšností konverzace není přímo úměrná. (Ramsberger, 2005)

Neporušené exekutivní funkce mohou pozitivně ovlivnit konverzační výměnu, i když má osoba velké obtíže při vyhledávání slov (např. Ramsberger, 2005; Ramsberger, Rende, 2002). Úspěšnost konverzace závisí převážně na šesti exekutivních funkcích: autoregulace, plánování, sebeaktivace, monitoring, shifting a regulace zdrojů kognitivních funkcí. Pokud dojde k oslabení v některé z těchto exekutivních funkcí, může mít osoba s afázií obtíže s vytvořením strategií pro dialog, těžce sleduje, co bylo řečeno a je dále potřeba říci, má problémy zabránit nevhodným reakcím, pochopit a formovat nové myšlenky apod. (Ramsberger, 2005; Fridriksson, 2006).

U participantů, kteří více selhávali v exekutivních testech, byla zjištěna nižší kvalita konverzace a nižší konverzační nezávislost. (Fridriksson, 2006)

Poruchy přesouvání pozornosti od jednoho úkolu k druhému limituje u osob s afázií využití alternativní a augmentativní komunikace (Nicholas, 2003). Omezení schopnosti přesouvat pozornost vede taktéž ke vzorcům lingvistických perseverací a obtížím při výběru konverzačních strategií.

Ačkoli přesná role exekutivních funkcí v terapii afázie nebyla dosud vyjasněna, bylo zjištěno, že exekutivní funkce předpovídají schopnost osoby s afázií zapojit se do terapie afázie a využít všechny její aspekty. (Helm-Estabrooks, 2002; Seniow, Litwin, Lesniak, 2009)

Exekutivní funkce a abstraktní myšlení mají v terapii afázie vysokou prognostickou hodnotu. Pacienti s poruchou exekutivních funkcí vykazovali sedmkrát častěji trvalé kognitivní deficity i šest měsíců po cévní mozkové příhodě oproti pacientům bez exekutivních poruch. (Barker-Collo et al., 2009)

Terapie exekutivních funkcí může zvýšit schopnost osoby s afázií učit se kompenzační mechanismy a tím snížit důsledky exekutivní dysfunkce (Poulin et al., 2012). Z pohledu diagnostiky je potřeba zdůraznit, že poruchy exekutivních funkcí u osob s afázií mohou být maskovány poruchou jazyka, jelikož mnoho exekutivních

úkolů zahrnuje verbální komponentu. Z tohoto důvodu jsou doporučovány spíše neverbální testy exekutivních funkcí.

4.7 Vliv pohybové aktivity na exekutivní funkce

Poslední ze sledovaných výzkumů proběhl v České republice. Jeho cílem bylo zjistit, jak specifická pohybová aktivita (DDR) ovlivňuje pozornost a exekutivní funkce u dětí středního školního věku (9-12 let) s diagnostikovanou hyperkinetickou poruchou (Göbelová, 2010). Výzkumu se účastnilo celkem 72 dětí, 34 dětí s HKP/ADHD⁶ a 38 dětí bez HKP/ADHD a mezi použité diagnostické metody patřily neuropsychologické testy počítačového programu Neurop II (autor: Dr. Laco Gaál) a pohybová interaktivní hra Dance Dance Revolution.

Bylo zjištěno, že pohybová aktivita vložená mezi úkolové situace celkově podporuje výkon, zvyšuje zlepšení výkonu žáků s HKP/ADHD a snižuje míru zlepšení výkonu žáků bez této poruchy. Děti s HKP/ADHD měly horší výsledky v testu exekutivních funkcí ve srovnání s dětmi bez této diagnózy. Specifický vliv pohybové aktivity na výsledky dětí s HKP/ADHD a dětí bez této poruchy se prokázal pouze v testu pozornosti, nikoli v testu exekutivních funkcí.

⁶ Hyperkinetická porucha s poruchou pozornosti (Göbelová, 2010)

EMPIRICKÁ ČÁST

Úvod

V této diplomové práci se zabýváme především problematikou exekutivních funkcí a výchovnými styly v rodinném prostředí.

5. Výzkumný problém a cíl práce

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je:

- Analyzovat výchovné styly u žáků 1. stupně základních školy.
- Mapovat exekutivní funkce u žáků 1. stupně základních školy.
- Zjistit, které výchovné styly jsou dominantní a jak ovlivňují exekutivní funkce u žáků 1. stupně základních školy.

Dílčím cílem je porovnat, zda se naměřené hodnoty sledovaných parametrů v těchto oblastech odlišují ve skupině respondentů dívek a chlapců.

5.2 Výzkumné otázky

- Jaká je kvalita rozvoje indexu regulace chování (BRI) ve vazbě na rodinné zázemí?
- Jaká je kvalita celkového exekutivního kompositu (GEC) ve vztahu s výchovnými styly?
- Jaká je kvalita celkového exekutivního kompositu (GEC) se zaměřením na dívky a chlapce jako dva odlišné soubory?
- Odlišuje se dominance výchovných stylů ve vazbě na lokalitu, ve které dítě žije?

5.3 Stanovení hypotéz

Byly stanoveny následující hypotézy.

Hypotéza (H1): „Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi autoritativní výchovou a indexem regulace chování (BRI).“

Hypotéza (H2): „Liberální výchova v rodině pozitivně koreluje s rozvojem globálního exekutivního kompositu (GEC).“

Hypotéza (H3): „Dívky vykazují vyšší míru rozvoje exekutivních funkcí (GEC) v porovnání s chlapci.“

Hypotéza (H4): „Rodiny žijící na vesnici uplatňují autoritativní výchovu dětí častěji v porovnání s rodinami žijícími ve městě.“

6. Postup při sběru dat

Výzkum byl zaměřený na sběr datových informací v prvních ročnících základních škol běžného typu. Na začátku výzkumného šetření bylo s dostatečným předstihem osloveno celkem 12 učitelů prvních tříd, z nichž bylo 8 ochotných spolupracovat při sběru dat. Komunikace s učiteli probíhala formou emailu, rozhovoru či osobního kontaktu. Bylo nutné, aby učitelé dobře znali své žáky, dokázali charakterizovat projevy jejich chování, rodinné prostředí, ve kterém žáci vyrůstají a kvalitu jejich odváděné práce ve školním prostředí. Následně byl výzkum realizován v osmi třídách plnoorganizovaných vesnických i městských základních škol.

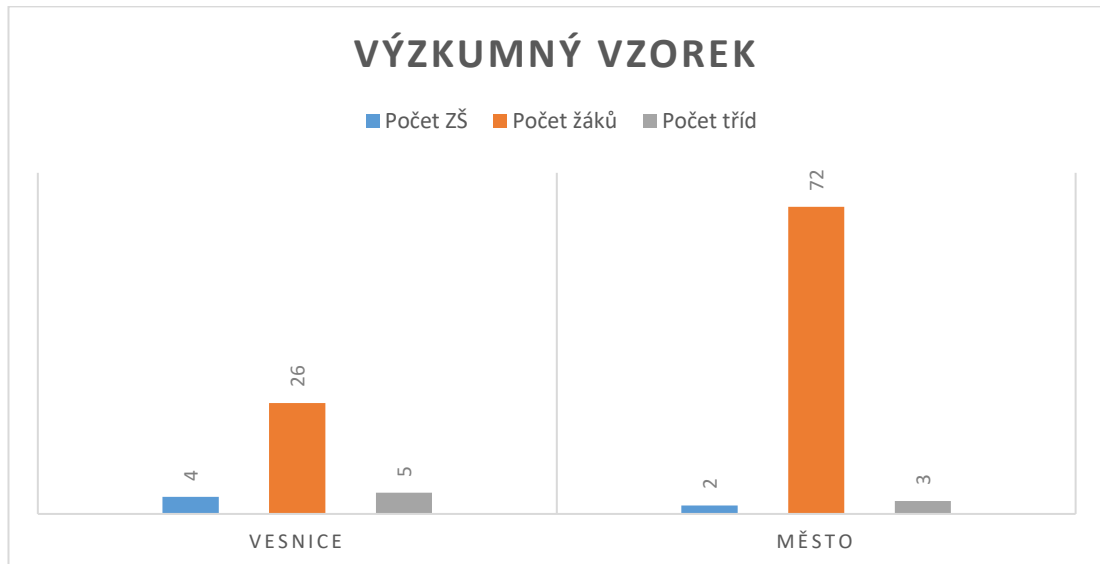
Zúčastněné školy byly situovány v různých částech České republiky. Vesnické školy spadaly do okresů Svitavy, Prostějov a Nový Jičín. Výzkum na městských školách probíhal v Pardubicích a Olomouci.

Výzkumné šetření probíhalo zprostředkovaně s pomocí řádně proškolených třídních učitelů. O probíhající testování byli rovněž předem informováni i rodiče všech žáků prostřednictvím třídních schůzek. Na základě jejich souhlasu byla v průběhu měsíců října a listopadu roku 2020 získávána potřebná data, která byla následně zpracována a vyhodnocena.

7. Charakteristika výzkumného vzorku

Zkoumaný vzorek byl tvořen celkem 98 respondenty, nimiž byli žáci prvních tříd městských i vesnických základních škol.

Graf č. 1 – Výzkumný vzorek



Z výše uvedeného grafu č. 1 vyplývá, že do výzkumného šetření byly zapojeny čtyři školy vesnické s počtem 26 respondentů a dvě školy městské s počtem 72 respondentů.

Dle grafu lze též sledovat, že městské školy zaujímaly celkově vyšší počet žáků ve třídách, než školy vesnické. Výzkumu se ovšem nezúčastnili všichni žáci daných tříd a to z důvodu jejich momentální absence nebo nesouhlasu rodičů se zapojením jejich dítěte do testování.

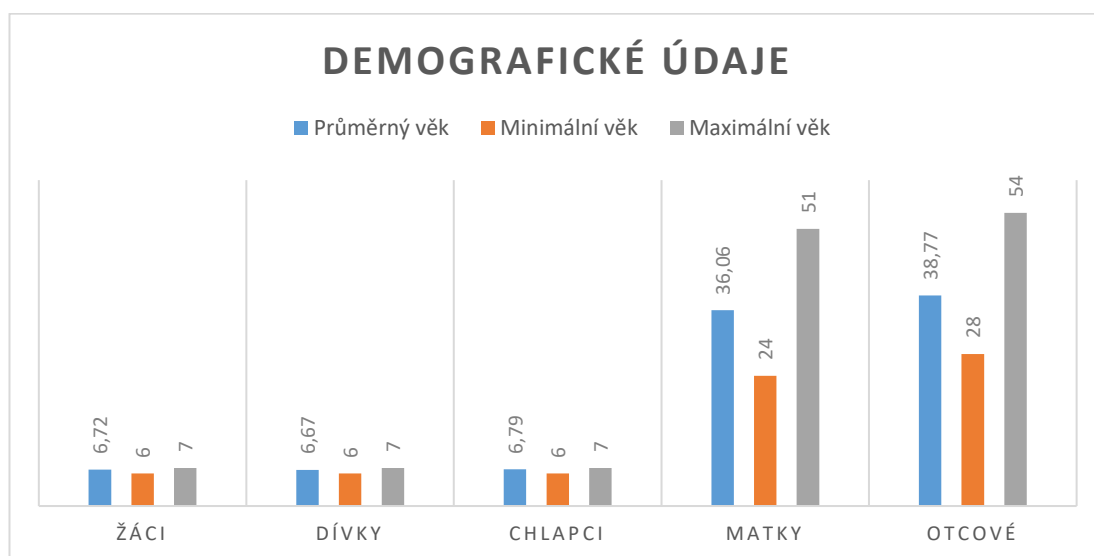
Všechny zúčastněné základní školy podporovaly harmonický rozvoj a přátelskou atmosféru ve výuce, zároveň během výuky využívaly moderní technologie a nabízely široké spektrum dobrovolných kroužků a mimoškolních aktivit. Základní školy se zároveň podílely na celorepublikových projektech, jako je například Moderní výuka, P21, Ovoce do škol, Les ve škole, a další. Městské základní školy zaujímaly širší možnosti specifického rozvoje žáků v oblasti anglického jazyka a tělesné výchovy. Tyto výhody byly v Olomoucké základní škole uplatnitelné již od prvního ročníku základní školy. Olomoucká základní škola měla rozšířenou výuku anglického jazyka již od prvního ročníku, kdy si mohli žáci, potažmo jejich rodiče, dobrovolně zvolit výuku anglického jazyka v rozsahu jedné hodiny týdně. Na základní škole v Pardubicích se navíc v hodinách matematiky uplatňovala metoda

profesora Hejného. Pro všechny výše uvedené základní školy byly specificky zpracované školní vzdělávací programy vytvořené v návaznosti na rámcový vzdělávací program základního vzdělávání.

Tabulka č. 2 – Demografické údaje

Proměnné	Počet	Průměr	Minimum	Maximum
Věk dítěte	98	6,72	6,00	7,00
Věk otce	98	38,77	28,00	54,00
Věk matky	98	36,06	24,00	51,00
Věk chlapců	43	6,79	6,00	7,00
Věk dívek	55	6,67	6,00	7,00

Graf č. 2 – Demografické údaje



Z výše uvedených údajů vyplývá, že šetření se zúčastnilo 55 dívek a 43 chlapců. Průměrný věk respondentů byl 6,72 let, z čehož nejmladší účastník dosáhl věku 6 let a nejstarší 7 let. Průměrný věk dívek byl 6,67 let a u chlapců byla dosažena průměrná věková hranice 6,79 let. To znamená, že celkově byli zúčastnění chlapci o 0,08 let straší než dívky.

Co se týče věkového průměru rodičů těchto žáků, u matek byla střední věková hranice 36 let, z čehož byl nejnižší věk 24 let a věk nejvyšší 51 let. U otců byl věkový průměr o něco vyšší a to 38,8 let, z nichž nejmladší otec měl 28 let a nejstarší dosáhl věku 54 let.

8. Metodologie práce

Ke svému výzkumu jsme zvolili kvantitativní metodu formou dotazníkového šetření. Soubor osahuje celkem 3 hodnotící dotazníky. Dotazníky byly sestaveny přímo k diagnostice exekutivních funkcí, demografických údajů a rodinného zázemí. Celková doba administrace jednoho dítěte dohromady zaujímala průměrně 30 minut. K testování byla zapotřebí spolupráce s učitelem první třídy základní školy a děti, které učí a poměrně dobře zná. Všechny metody byly administrované řádně proškoleným učitelem.

8.1 Dotazník na zjišťování demografických údajů rodičů a dítěte

První dotazník vznikl za účelem získání informací týkajících se demografických údajů, věku, vzdělání a zaměstnanosti rodičů, úplnosti a podnětnosti rodinného zázemí a počtu sourozenců dítěte. Důležitým faktorem též bylo určení lokality základní školy, jež žák navštěvuje. Jednalo se o dotazník vlastní konstrukce.

8.2 BRIEF – Hodnocení exekutivních funkcí u dětí

Dotazník byl vytvořen autory G. A. Gioia, P. K. Isquith, S. C. Guy a L. Kenworthy za účelem diagnostiky exekutivních funkcí u dětí. Jak bylo zmíněno výše v teoretické části diplomové práce, autorem české verze dotazníkového šetření a jeho vyhodnocení je Ptáček (2011). Testovací metoda BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Functions) byla realizována formou dotazníku určeného pro učitele. Exekutivní funkce, které byly následně rozděleny na 8 podkategorií. Těmi jsou inhibice, přesun pozornosti, emoční kontrola, iniciativa, pracovní paměť, plánování a organizace, organizace pomůcek a kontrola chování. V následujících odstavcích si jednotlivé složky více přiblížíme.

Inhibice představuje určitý typ zpomalení nebo zabránění projevů konkrétního chování. Tato složka exekutivních funkcí zabraňuje jedinci jednat impulzivně. V případě narušení této schopnosti lidské chování může být nekontrolovatelné, v některých případech i pro okolí nebezpečné. Položky v dotazníku zaměřené na složku inhibice: „*Říká úplně bez rozmyslu, co ho napadne,*“ nebo např.: „*Chová se příliš divoce a nekontrolovatelně.*“

Přesun pozornosti vyjadřuje schopnost vědomé změny aktivity či situace na další v závislosti na okolnostech. Mezi klíčové aspekty řadíme kreativitu, flexibilitu v řešení problémů a schopnost rychlého soustředění na klíčový podnět. Děti s narušenou složkou přesunu pozornosti jsou popisovány jako nepřizpůsobivé a neschopné upustit od svých zájmů. Proto v běžných činnostech vyžadují důslednou rutinu. Příklad položek zaměřených na hodnocení přesunu pozornosti: „*Chová se podrážděně, když se mění, co bylo naplánováno*“, „*Příliš dlouho přemýšlí nad jednou věcí.*“

Emoční kontrola hodnotí schopnost dítěte řídit své emoční reakce. Snížená emoční kontrola se na venek projevuje emoční labilitou a výbušností. Položky zaměřené na emoční kontrolu dítěte: „*Je náladový/á*“, „*Mívá záchvaty vzteku a je výbušný/á.*“

Iniciativa je důležitým komponentem schopnosti zahájit konkrétní úkol nebo aktivitu, samostatně tvořit a mít nápady. Děti se špatnou iniciativou obvykle touží po úspěchu v řešení úkolu, ale nedokáží s ním začít. Proto je nutno takové jedince opakovaně pobízet k zahájení úkonu. Příklad položek uvedených v dotazníku: „*Sám/sama žádné nápady nemá a čeká na podnět zvenku*“ nebo „*Musí se mu/jí říct, aby začal/a něco dělat, a to i když sám/sama chce úkol splnit.*“

Pracovní paměť je důležitá pro udržení informace v paměti dítěte a je nezbytná pro plnění složitějších úkolů a následování komplexních instrukcí. Jedinci s narušenou pracovní pamětí, se ztrácejí ve vlastní činnosti, zapomínají, co mají udělat a nejsou schopni udržet v paměti informaci i po velmi krátkou dobu. Příklad položek uvedených v dotazníku: „*Zapomíná, co dělal/a před chvílí*“, „*Má problém zapamatovat si věci, i krátkodobě.*“

Plánování a organizace současných i budoucích úkolů je další nezbytnou schopností pro úspěšné fungování ve školním procesu vzdělávání. Součástí je dovednost předvídat a plánovat události, stanovovat cíle a postupně dosahovat k jejich splnění. Položky BRIEF zaměřené na tuto složku: „*Nedokáže odhadnout čas, který potřebuje na zadaný úkol*“ nebo „*Nedokáže dělat něco, co mu/jí přinese užitek za delší čas (šetřit peníze na nějakou věc, učit se, aby měl/a dobré známky...).*“

Organizace pomůcek spočívá v udržování pořádku při práci i obecně. Žáci, kteří mají potíže v této oblasti, nejsou schopni efektivně fungovat, protože nemají připravené věci pro jejich okamžité použití. Hodnotící položky v dotazníku mají následující znění: „*Má nepořádek ve svých věcech,*“ nebo např.: „*Kam přijde, tam nechává své věci.*“

Kontrola chování spočívá ve schopnosti žáka zhodnotit svůj výkon. Při narušení této funkce se dítě dopouští chyb z nepozornosti, protože průběh práce bývá narušen okolními vlivy, nebo selhávání v kontrole odvedené práce. Příklad hodnotících položek v dotazníku: „*Neuvědomuje si, že některé jeho/její projevy obtěžují ostatní,*“ nebo „*Nekontroluje po sobě úkoly, aby opravil/a chyby.*“

8.3 Test rodinného zázemí

Další použitou metodou byl modifikovaný Test rodinného zázemí (Herbert, 1996) určený k mapování výchovných stylů a způsobu, kterým rodiče nastavují hranice ve výchově, diagnostice rodinných vztahů u dětí od předškolního věku až po adolescenty. Dotazník byl zaměřen na oblasti mapování výchovných stylů a sociální podpory rodičů dítěte, jak rodiče nastavují hranice ve výchově. Test dále poskytuje informace o kvalitě péče a výchovy a výskytu rodinných problémů v dané spojitosti. Zároveň poukazuje na potíže týkající se vývoje, chování a zabezpečení dítěte. Odpovídá na otázku, proč případné problémy vznikly a nadále přetrvávají. Dále test nalézá řešení, jak tyto problémy odstranit nebo zmírnit a předejít jejich opakovanému výskytu.

8.4 Sledované proměnné

Nezávisle proměnné

- Lokalita ZŠ (město/vesnice)
- Vzdělání rodičů
- Zaměstnanost rodičů
- Věk rodičů
- Rodinné zázemí (podnětnost rodiny, péče o dítě)

Závisle proměnné

- Inhibice
- Přesun pozornosti
- Emoční kontrola
- Iniciativa
- Pracovní paměť
- Plánování a organizace
- Organizace pomůcek
- Kontrola chování

- Index regulace chování (BRI) (tj. Inhibice + Přesun pozornosti + Emoční kontrola)
- Index metakognice (MI) (tj. Iniciativa + Pracovní paměť + Plánování a organizace + Organizace pomůcek + Schopnost kontroly chování)
- Globální exekutivní kompozit (GEC) (tj. BRI + MI)

8.5 Zpracování a vyhodnocení dat

V první fázi proběhlo zpracování dat ve formátu xls, který je kompatibilní s programem MS Excel 2013, do něhož lze exportovat data získaná prostřednictvím elektronických dotazníků.

Ve druhé fázi byla provedena formální a logická kontrola dat. Další zpracování dat již probíhalo pomocí statistického softwaru STATISTICA verze 13. Analýza rozložení jednotlivých výsledků potvrdila normální distribuci dat a z toho důvodu byla zvolena parametrická statistika, zejména popisná statistika a t-test pro signifikantnost korelačního koeficientu při porovnání proměnných. Testy byly provedeny na 5% hladině významnosti (0,05).

Hypotézy byly zpracovány formou korelací, konkrétně Pearsonovým korelačním koeficientem a jejich výsledky jsou taktéž prezentovány na 5% hladině významnosti. Výsledky testů uvedené v tabulkách byly zaokrouhleny na dvě desetinná místa.

9. Vyhodnocení výsledků šetření

9.1 Testování hypotézy H1

Hypotéza (H1): „Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi autoritativní výchovou a indexem regulace chování (BRI).“

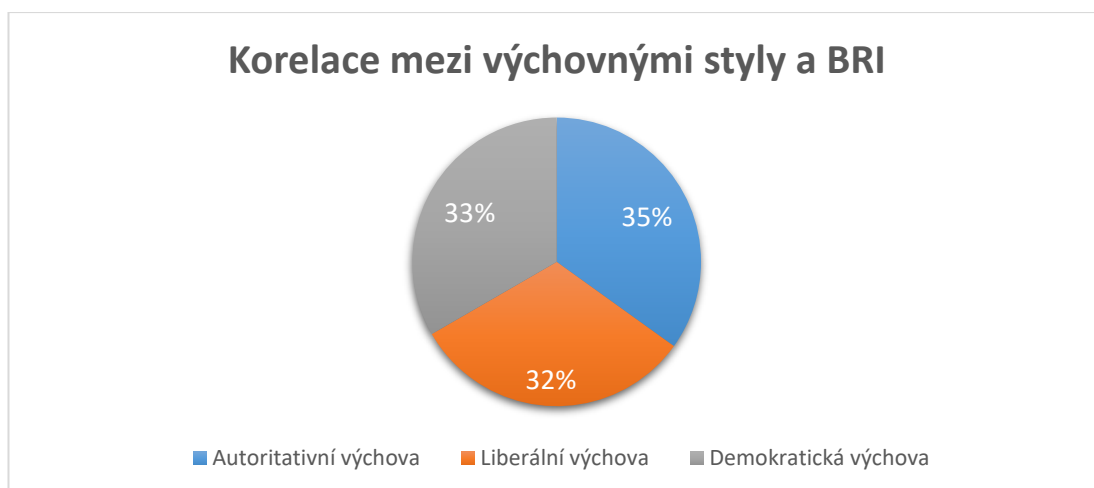
Tabulka č. 3 – Korelace výchovných stylů ve vztahu k BRIEF - celkový vzorek

Proměnné	BRI	MI	GEC
Autoritativní výchova	0,88*	0,88	0,88
Liberální výchova	0,80	0,80	0,80
Demokratická výchova	0,84	0,84	0,84

Tabulka č. 3 vyjadřuje korelační vztahy mezi proměnnými se zaměřením na celkový vzorek respondentů. Z výsledků prezentovaných ve výše uvedené tabulce vyplývá, že existuje signifikantní pozitivní korelace mezi autoritativní výchovou a rozvojem exekutivních funkcí ($r=0,88$).

Na základě zjištěných výsledků statistickým zpracováním lze konstatovat, že hypotéza H1 byla ověřena a přijata.

Graf č. 3 – Korelace mezi výchovnými styly a BRI



Informace z koláčového grafu č. 3 představují procentuální hodnoty uvedené v poměru četnosti míry rozvoje složky exekutivních funkcí BRI. Autoritativní výchova zaujímá 35% podíl, což je nejvíce ze všech uvedených výchovných stylů. Oproti autoritativní výchově zaujímají ostatní výchovné styly nižší procento míry

rozvoje BRI. U liberální výchovy je to pouze 32 % a u demokratické výchovy 33 % v porovnání s výchovou autoritativní.

Hypotézu H1 dále rozšiřujeme se zaměřením na dívky a chlapce jako dva odlišné soubory.

Tabulka č. 4 – Korelace výchovných stylů ve vztahu k BRIEF - zaměření na dívky

Proměnné	BRI	MI	GEC
Autoritativní výchova	0,87*	0,87	0,87
Liberální výchova	0,81	0,81	0,81
Demokratická výchova	0,82	0,82	0,82

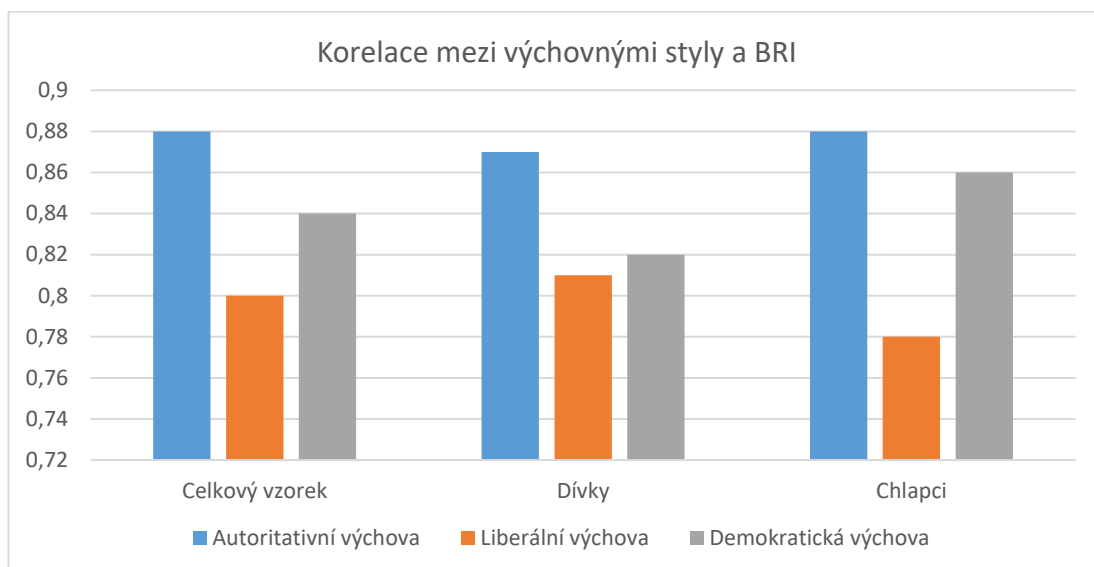
Tabulka č. 4 uvádí výsledky korelací výchovných stylů se složkami exekutivních funkcí BRI, MI a GEC. Stejně jako v předchozím případě u celého souboru respondentů se i zde u skupiny obsahující pouze dívčí skupinu účastníků hypotéza H1 potvrdila.

Tabulka č. 5 – Korelace výchovných stylů ve vztahu k BRIEF - zaměření na chlapce

Proměnné	BRI	MI	GEC
Autoritativní výchova	0,88	0,88	0,88
Liberální výchova	0,78	0,78	0,78
Demokratická výchova	0,86	0,86	0,86

V tabulce č. 5 jsou taktéž uvedeny vztahy výchovných stylů se složkami exekutivních funkcí BRI, MI a GEC, ovšem se zaměřením na respondenty mužského pohlaví. I v tomto případě došlo k potvrzení hypotézy H1.

Graf č. 4 – Korelace mezi výchovnými styly a BRI



Z grafu č. 4 vyplývá, že autoritativní výchova celkově podporuje rozvoj indexu regulace chování (BRI). Toto tvrzení se potvrdilo u celého zkoumaného vzorku. Můžeme proto říct, že u zkoumaného vzorku je autoritativní výchova nejvíce vhodným výchovným stylem pro podporu regulace chování. Z grafu též dokážeme určit, že u dívek je ve srovnání s chlapci zapotřebí vyšší míra liberální výchovy pro správný rozvoj BRI. U chlapců je to naopak demokratická výchova, jenž zaujímá vyšší dominanci ve srovnání s dívkami.

9.2 Testování hypotézy H2

Hypotéza (H2): Liberální výchova v rodině pozitivně koreluje s rozvojem indexu metakognice (MI).

Tabulka č. 6 – Korelace mezi výchovnými styly a MI

Proměnné	MI	Kognitivní podpora	Emocionální podpora	Hranice ve výchově	Sociální dovednosti	Volný čas
Liberální výchova	0,80*	0,64	0,63	0,56	0,54	0,47
Autoritativní výchova	0,88	0,55	0,33	0,59	0,42	0,62
Demokratická výchova	0,84	0,83	0,73	0,81	0,84	0,28

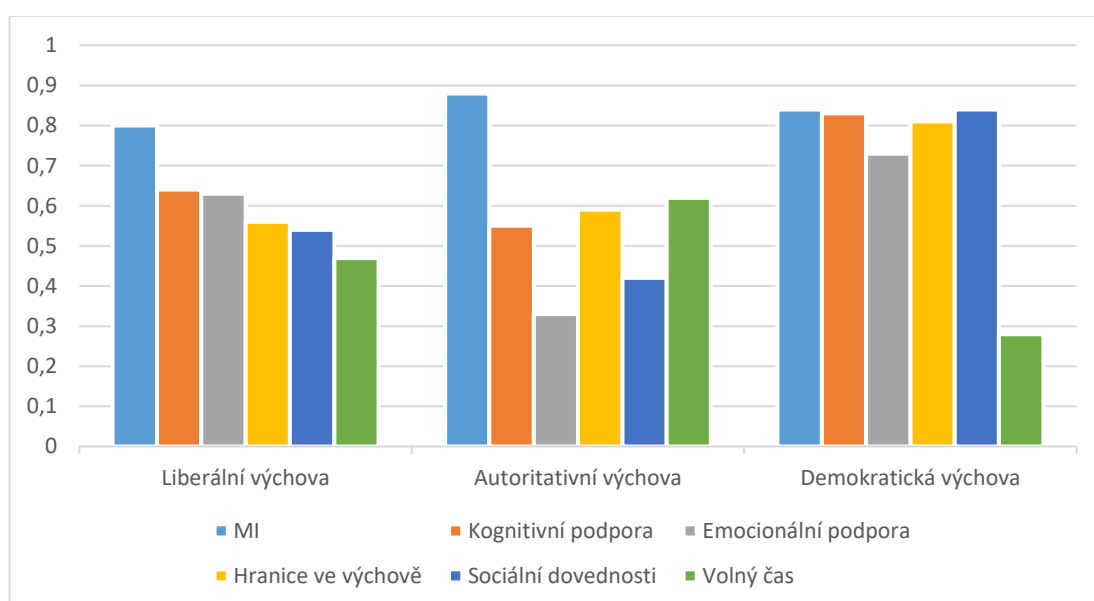
Tabulka č. 6 uvádí korelační vztahy mezi výchovnými styly a indexem metakognice. Šetření se opět zúčastnilo všech 98 respondentů a uvedené výsledky byly

zjištěny formou statistického zpracování. Z tabulky jsme zjistili, že liberální výchova pozitivně koreluje s MI ($r=0,80$), čímž byla hypotéza H2 potvrzena a přijata.

V této tabulce taktéž můžeme sledovat vliv liberální výchovy na emocionální podporu dítěte. Ze zjištěných údajů vyplývá, že liberální výchova ($r=0,63$) je v tomto ohledu vhodnějším výchovným stylem než výchova autoritativní ($r=0,33$), ale oproti demokratické výchově ($r=0,73$) si vede o něco hůře.

Dále z tabulky můžeme zjistit, že liberální výchova pozitivně koreluje s proměnnou hranice ve výchově ($r=0,56$), ale ve srovnání s autoritativní ($r=0,59$) a demokratickou výchovou ($r=0,81$) se tento výchovný styl jeví jako nejméně vhodný.

Graf č. 5 – Korelace mezi výchovnými styly a složkami osobnostního rozvoje dítěte



Graf č. 5 znázorňuje vztahy mezi výchovnými styly a vybranými složkami osobnostního rozvoje dítěte. Z vyobrazení grafu je zřetelně jasné, že v našem celkovém výzkumném souboru se demokratická výchova jeví jako ideální výchovný styl.

9.3 Testování hypotézy H3

Hypotéza (H3): Dívky vykazují vyšší míru rozvoje exekutivních funkcí (GEC) v porovnání s chlapci.

Na základě sesbíraných dat jsme statistickou analýzou za pomoci korelačního výpočtu získali následující údaje uvedené v tabulkách č. 6, 7 a 8.

Tabulka č. 7 – Rozdíly v pohlaví (T-test)

Proměnné	Mean žena	Mean muž	T-value	df	p	Počet žen	Počet mužů	Std.Dev. Žena	Std.Dev. Muž
Inhibice	17,87*	13,49*	3,27	95	0,001486	55	43	7,25	5,55
Přesun pozornosti	16,72*	13,37*	3,96	95	0,000143	55	43	4,92	2,85
Emoční kontrola	16,41*	12,91*	3,32	95	0,001280	55	43	5,38	4,87
Iniciativa	11,07*	8,95*	3,66	95	0,000408	55	43	3,46	1,73
Pracovní paměť	16,46*	12,63*	3,79	95	0,000261	55	43	5,84	3,51
Plánování a org.	15,54*	12,42*	3,98	95	0,000133	55	43	4,76	2,14
Org. pomůcek	11,30*	8,58*	3,39	95	0,001032	55	43	4,61	2,82
Kontrola chování	17,09*	13,42*	3,29	95	0,001425	55	43	6,36	4,07

Z tabulky č. 7 můžeme vyčíst následující informace. Hodnota r je v korelaci jednotlivých složek exekutivních funkcí a u obou pohlaví je vyšší než 0,05. Proto jsou tyto vztahy signifikantně pozitivní. Dále sledujeme celkově vyšší naměřené hodnoty u dívek například v oblasti inhibice, emoční kontroly nebo například v organizaci pomůcek.

Tabulka č. 8 – Exekutivní funkce u chlapců

	Počet	Průměr	Minimum	Maximum
BRI	43	7,49	3,00	12,00
MI	43	14,98	6,00	24,00
GEC	43	22,47*	9,00	36,00

Tabulka č. 8 uvádí naměřené hodnoty exekutivních funkcí. Průměrná hodnota MI je poněkud vyšší ve srovnání s BRI. Průměrná hodnota BRI je 7,49, z čehož nejnižší naměřená hodnota činila $r=3$ a maximální hodnota se rovnala číslu $r=12$. Hodnoty MI se pohybovaly v rozmezí $r=6$ až $r=9$, přičemž průměrná hodnota činila $r=14,98$. Z těchto informací vyplývá, že celkový exekutivní komposit se u chlapců průměruje hodnotou $r=22,47$.

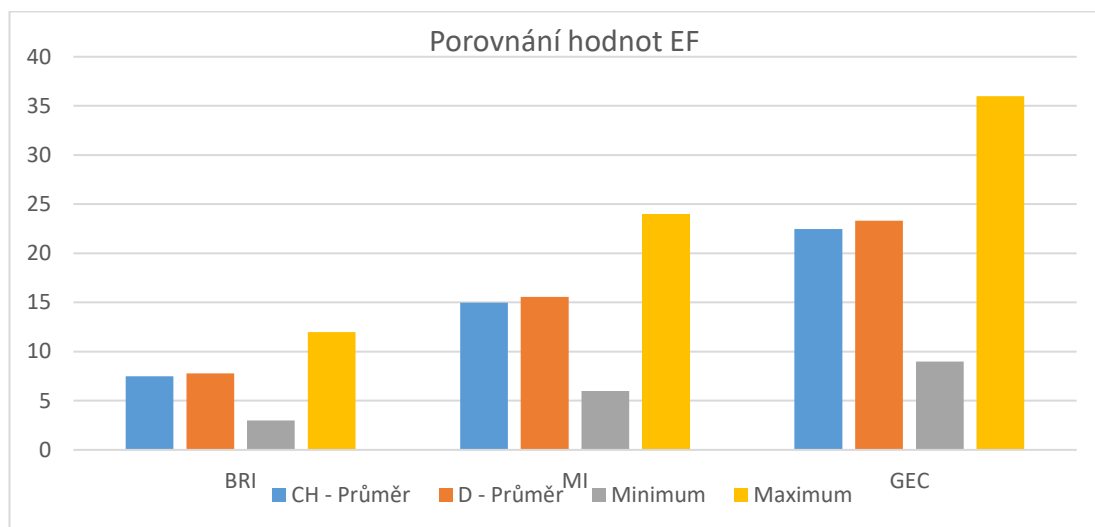
Tabulka č. 9 – Exekutivní funkce u dívek

	Počet	Průměr	Minimum	Maximum
BRI	55	7,78	3,00	12,00
MI	55	15,56	6,00	24,00
GEC	55	23,33*	9,00	36,00

V tabulce č. 9 nalezneme hodnoty exekutivních funkcí naměřené pouze u dívek, jejichž počet byl 55 zúčastněných. Na základě naměřených hodnot můžeme určit, že průměrná hodnota ve složce BRI se rovná $r=7,78$, MI se rovná $r=15,56$. Důležitým údajem pro potvrzení či vyvrácení hypotézy je průměrná hodnota GEC,

kteřá se rovná $r=23,33$. Minimální i maximální hodnoty se shodují s čísly naměřenými u souboru chlapců.

Graf č. 6 – Porovnání hodnot EF u chlapců a dívek



Z výše uvedeného grafu č. 6 lze konstatovat, že dívky celkově dosahují vyšších průměrných hodnot ve všech jednotlivých složkách EF. Zároveň můžeme potvrdit, že dívky vykazují vyšší míru rozvoje celkového exekutivního kompositu než chlapci.

Hypotéza H3 je tedy platná.

9.4 Testování hypotézy H4

Hypotéza (H4): Rodiny žijící na vesnici uplatňují autoritativní výchovu dětí častěji v porovnání s rodinami žijícími ve městě.

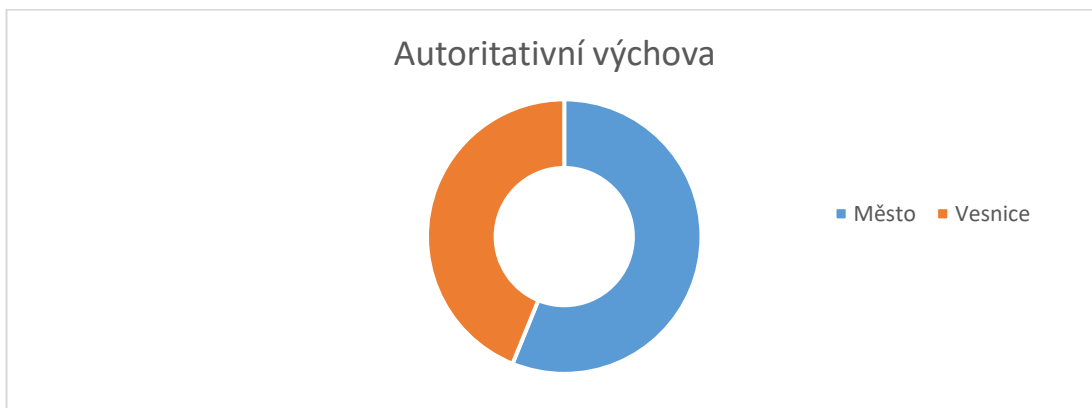
Z celkových 98 respondentů je 26 žijících v prostředí vesnice a 72 ve městě.

Tabulka č. 10 – Rozdíly v autoritativní výchově ve městech a vesnicích

	Mean město	Mean vesnice	T-value	Počet	P	Město	Vesnice	St. D. město	St.D. vesnice
Autorit. výchova	2,51*	1,96*	2,27	96	0,03	72	26	1,02	1,18

V prostředí tabulky číslo 10 prezentujeme naměřené hodnoty, které určují vztah autoritativní výchovy vzhledem k prostředí výchovného působení v rámci celého souboru respondentů. Z výsledků je patrné, že existuje signifikantní pozitivní korelace mezi autoritativní výchovou a městem ($r=2,51$) i autoritativní výchovou a vesnicí ($r=1,96$). Taktéž porovnáním zmíněných hodnot dokážeme určit, že výskyt autoritativní výchovy na vesnicích je nižší než výskyt ve městech.

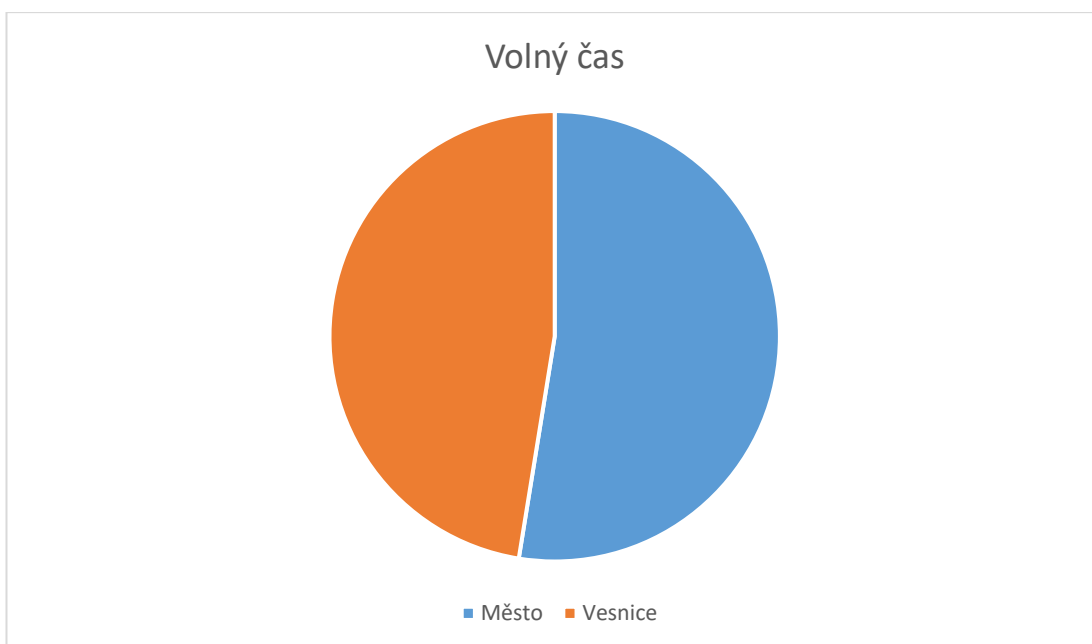
Graf č. 7 – Četnost výskytu autoritativní výchovy ve městech a na vesnicích



V uvedeném grafu č. 7 jsme graficky znázornili četnost výskytu autoritativní výchovy v porovnání měst a vesnic.

Z výše uvedených informací konstatujeme, že hypotéza H4 byla popřena.

Graf č. 8 – Volný čas



Dodatkový graf číslo 8 vykazuje míru společně tráveného volného času rodiči s dětmi. V tomto případě je dotace volného času ve městě $r = 7,14$ vyšší než na vesnici, kde $r = 6,53$.

10. Diskuze

Výzkumná část diplomové práce byla zaměřena na korelace mezi exekutivními funkcemi a výchovnými styly. Ke zjišťování výsledků šetření byl použit Pearsonův korelační koeficient, který měl v tomto případě hladinu významnosti 0,05. Naměřené hodnoty byly dále porovnány s tabulkou kritických hodnot pro zjištění signifikantnosti korelačního koeficientu.

Výše jsme konstatovali, že hypotéza H1: „*Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi autoritativní výchovou a indexem regulace chování (BRI)*,” byla potvrzena. Toto tvrzení bylo doloženo na základě informací vyplývajících z uvedených tabulek, které porovnávaly naměřené hodnoty u různých výchovných stylů v korelaci s jednotlivými složkami exekutivních funkcí.

Vyhodnocením dotazníkového šetření jsme došli k závěru, že každý výchovný styl vykazuje odlišnou míru působení na rozvoj exekutivních funkcí. V předchozích kapitolách jsme navíc zjistili, že je to právě autoritativní výchovný styl, který nejvíce podporuje celkový exekutivní komposit (GEC). Výsledek pro nás byl poměrně překvapivý, ale zároveň má logické odůvodnění. Pravděpodobně může být zapříčiněn striktním přístupem ze strany rodičů a jejich důrazné působení v oblasti výchovy dítěte, jak uvádí Kraus (2008). V důsledku takového výchovného působení se mohou v osobnosti dítěte projevovat lepší dovednosti u jednotlivých složek exekutivních funkcí, jako je například schopnost organizace pomůcek nebo kontrola chování.

Je ovšem nutné zmínit, že autoritativní výchovný styl nepatřil mezi vhodné výchovné styly v souvislosti s rozvojem dalších složek podílejících se na tvorbě osobnosti dítěte, jako je například emocionální a kognitivní podpora nebo oblast sociálních dovedností. U souboru dívek bylo navíc zjištěno, že ve srovnání s chlapci potřebují vyšší míru uplatnění liberální výchovy pro správný rozvoj indexu regulace chování (BRI). Autoritativní styl, jak uvedla Vašutová (2015), má též za následek nenaplnění přání, potřeb a prostoru pro samostatné rozhodování dítěte. Autoritativní výchova se tedy negativně projevuje na psychice dítěte. Jedinec je v důsledku takového výchovného působení poznamenán a projevuje se jako submisivní, málo iniciativní a závislý na ostatních členech společnosti.

Hypotéza (H2): „*Liberální výchova v rodině pozitivně koreluje s rozvojem indexu metakognice (MI)*,” byla potvrzena a přijata. Presentované výsledky mezi sledovanými proměnnými u celého souboru respondentů nám určily, že existuje

signifikantní pozitivní vztah mezi liberální výchovou a rozvojem metakognice. Zároveň nás ale ujistily ve tvrzení, že ani liberální výchova není ideálním výchovným stylem. Tento výchovný styl nevykazuje příliš příznivé hodnoty v rámci rozvoje exekutivních funkcí ani v oblasti ostatních složek podílejících se na tvorbě osobnosti jedince. Vlivem liberální výchovy dítěti nejsou pevně vymezeny hranice, což se projevuje sníženou iniciativou a rozptýlenou pozorností. V rámci třídního kolektivu tak u žáků dochází k nízké efektivitě společné práce. (Vašutová, 2015)

Z pohledu komplexního rozvoje osobnosti se ovšem v rámci našeho výzkumu liberální výchova jeví jako vhodnější než výchova autoritativní. Pravděpodobnou příčinu tomu udává skutečnost, že je dítěti poskytována větší svoboda při projevení vlastní vůle v rámci dosažení blízkých cílů.

S ohledem na informace uvedené v předchozích kapitolách můžeme konstatovat, že nejvíce vhodným výchovným stylem je právě demokratická výchova. Potvrdily se tak názory Krause (2008), Gillnerové (2011) nebo Vašutové (2015) zabývajících se výše touto tematikou. Naměřené hodnoty u žáků vychovávaných v rodinném prostředí uplatňujícím demokratickou výchovu odpovídají nejprůzračnějším podmínkám pro rozvoj exekutivních funkcí i všech ostatních složek tvořících osobnost dítěte.

Hypotéza (H3): „*Dívky vykazují vyšší míru rozvoje exekutivních funkcí (GEC) v porovnání s chlapci,*“ byla ověřena a přijata. Statisticky významné údaje potvrdily pravdivost tohoto výroku. U dívek jsou navíc zaujímány vyšší průměrné hodnoty ve všech dílčích složkách exekutivních funkcí. Složky jsou u dívek kvalitněji rozvinuty pravděpodobně proto, že jsou jim celkově bližší osobnostní vlastnosti, které korelují s exekutivními kompozity. Například dívky vykazují vyšší míru rozvoje inhibice, emoční kontroly a celkové organizace. Ve školním prostředí proto můžeme sledovat, že dívky lépe prospívají právě v těchto oblastech v komparaci s opačným pohlavím. Námětem k dalšímu výzkumu by mohlo být nalezení odpovědi na otázku, jakým způsobem podnítit rozvoj celkového exekutivního kompozitu u chlapců.

V tomto bodě se nabízí připomenutí výzkumu zaměřeného na souvislost exekutivních funkcí s úrovní výkonu při řešení matematických úloh, jehož autorkami jsou Bull a Scerif (2001). Autorky uvedly, že děti ve věku 6-8 let s horšími matematickými dovednostmi vykazují nižší výkon v testech na všechny testované oblasti exekutivních funkcí. V souvislosti s výsledky našeho šetření by se dalo předpokládat, že chlapci budou podávat o něco horší výsledky v matematických

dovednostech než děvčata, protože celkově dosáhli nižších hodnot ve sféře rozvoje exekutivních funkcí.

První tři hypotézy tedy byly sestaveny optimálně a na základě analýzy výsledků testovaného souboru respondentů byly potvrzeny.

Hypotéza H4: „*Rodiny žijící na vesnici uplatňují autoritativní výchovu dětí častěji v porovnání s rodinami žijícími ve městě,*“ však byla ověřena a popřena. Výsledek našeho výzkumného šetření ukázal nesprávnost tohoto výroku. Autoritativní výchova je uplatňována ve vyšší míře v městském prostředí. Je ovšem nutno dodat, že většina zúčastněných respondentů žije ve městech, tudíž je zde i zvýšená pravděpodobnost četnosti výskytu autoritativního výchovného stylu. Celkový výsledek ale zaznamenal poměr výskytu všech výchovných stylů v obou daných skupinách. Z uvedených údajů se můžeme domnívat, že rodiče ve městech vykazují vyšší procento trávení volného času se svými dětmi, nebo je např. usměřňují v mnoha sférách mimoškolního vzdělávání a mohou mít větší obavy o bezpečnost svého dítěte. Možná právě proto upřednostňují tento styl výchovy. Naopak můžeme usuzovat, že na vesnicích děti svůj volný čas tráví svobodněji společně se svými kamarády a zároveň jim nehrozí tak velké nebezpečí.

Konečný důsledek výzkumu exekutivních funkcí ve spojitosti s výchovnými styly můžeme aplikovat i do pedagogického prostředí. Zjistili jsme, že adekvátním způsobem, jak rozvíjet celkový exekutivní komposit, je využití prvků autoritativní výchovy. Těmi jsou například nastavení hranic ve vyučovacím procesu, dominantní postavení učitele a s ním spojená důkladnost při plnění úkolů. K efektivní interakci ve školním kolektivu je též důležitá kooperace. Učitel by měl mimo jiné respektovat přání a potřeby žáků, podporovat jejich iniciativu a podněcovat je k samostatnosti. Cílem je vytvořit příjemnou atmosféru, která je typická pro demokratický výchovný styl.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na oblast exekutivních funkcí, jež zabezpečují řízení důležitých vyšších psychických procesů jako je například plánování, rozhodování nebo schopnost řešit problémy a jsou tak nepostradatelnou součástí našeho života. V teoretické části byl kladen důraz na definici těchto funkcí a základní vývojovou charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Velká část práce byla věnována významu rodiny a jejího prostředí. Právě výchovné styly rodiny byly hlavní náplní i části praktické, která zjišťovala spojitost exekutivních funkcí právě s jednotlivými styly výchovy a jejich dopad na rozvoj osobnosti dítěte v této oblasti.

V rámci výzkumného šetření, něhož se účastnilo celkem 98 respondentů, byly stanoveny celkem čtyři hypotézy. Jejich analýzou jsme zjistili, že autoritativní výchova dětí podporuje index regulace chování zahrnující složky inhibice, přesun pozornosti a emoční kontrolu. Taktéž liberální výchova byla ustanovena jako statisticky významný činitel podporující index metakognice, jenž je tvořen iniciativou, pracovní pamětí, procesy plánování a organizace, organizací pomůcek a schopností kontroly chování. V obou případech ovšem autoritativní výchova zaujímá nejlepší pozici v rozvoji exekutivních funkcí. Pokud se ale zaměříme na komplexní utváření osobnosti, nejvhodnější výchovnou metodou byl určen styl demokratický.

Následně byl sledovaný poměr rozvoje celkového exekutivního kompozitu u dívek a chlapců. Zde se prokázalo, že dívky vykazují vyšší míru rozvoje exekutivních funkcí než chlapci. Zajímavým námětem k dalšímu výzkumu je zjištění důvodů této nerovnováhy rozvoje exekutivních funkcí u daných dvou skupin.

První tři stanovené hypotézy se tedy potvrdily. Pouze poslední hypotéza předkládající autoritativní styl výchovy jako více užívaný rodiči na vesnicích se nepotvrdila a byla zamítnuta.

Tato práce má poměrně důležitý dopad pro pedagogické působení s ohledem na psychiku dítěte. Zjistili jsme, že pro rozvoj exekutivních funkcí je důležitá důslednost v utváření všech jejich složek, jimiž jsou inhibice, přesun pozornosti, emoční kontrola, iniciativa, pracovní paměť, plánování a organizace, organizace pomůcek a kontrola chování. Pedagog by měl vnímat žáka jako plnohodnotného člena třídy, ale též by měl umět nahlížet do rodinného prostředí a akceptovat predispozice dítěte způsobené vlivem výchovného stylu.

Seznam použité literatury

Odborná literatura

Bednářová, J., Šmardová, V. (2017). *Školní zralost*. Praha: Edika. ISBN 978-80-266-0249-1

Čačka, O. (1999). *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-034-1

Dylevský, I. (2009). *Speciální kineziologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6768-0

Gillernová, I., Kebza, V. a Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2798-1

Grecmanová, H. (1998). *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-24-X.

Horney, K. (2007). *Neurotická osobnost naší doby*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-219-5.

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5

Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-4750-7

Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3

Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-554-7

Kulišťák, P. (2017). *Klinická neuropsychologie v praxi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3068-7

Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0

Levická, J. (2004). *Sociální práce s rodinou: I*. Mosty: Mosty. ISBN 978-80-890-7493-8

- Malach, J. (2004). *Teorie a metodika výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-374-9
- Malach, J. (2010). *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-93-8
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0870-6
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-504-2
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7
- Murray, L. (2016). *Psychologie malých dětí: jak vztahy podporují vývoj dětí od narození do dvou let*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7553-011-0
- Orel, M., Obereignerů, R. a Mentel, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4991-3
- Orel, M., Procházka, J. (2017). *Vyšetření a výzkum mozku: pro psychology, pedagogy a další nelékařské obory*. Praha: Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5539-7
- Ptáček, R. (2011). *BRIEF – Škála hodnocení exekutivních funkcí u dětí*. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN
- Preiss, M., Příkrylová Kučerová, H. (2006). *Neuropsychologie v neurologii*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0843-4
- Schulze, R., Roberts, R. (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4
- Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-250-8
- Šimíčková-Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4
- Šmídová, M., Vávra, M. a Centrum pro sociální a ekonomické strategie. *Hodnotová a sociální reprodukce v rodině: první výsledky výzkumu dvou generací*. Praha: CESES FSV UK. ISBN 978-80-904138-2-5

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6

Vašutová, M., Ježková, V. (2015). *Didaktika psychologie: vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-681-2

Vágnerová, M., Univerzita Karlova. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1

Odborné články

Czop, O., Heretik, A. (2015). *Pracovní paměť a exekutivní funkce: koncepce, vztahy a kontroverze*. Brno: Psychologický ústav, Filosofická Fakulta, Masarykova Univerzita

Göbelová, I., Humpolíček, P., Kuběna, A. (2010). *Ovlivnění pozornosti a exekutivních funkcí specifickou pohybovou aktivitou (DDR) u dětí středního školního věku s diagnostikovanou hyperkinetickou poruchou* [online]. 2010, [cit. 02.03.2021]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/rcfrk/>

Zahraniční literatura

Goleman, D., Jankowski, A. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznaň: Media Rodzina of Poznaň, 1997. ISBN 978-8-385-59446-8

Herbert, M. (1996). *Test rodinného zázemí*. Bratislava: Psychodiagnostika s.r.o.

Weibe, S. A., Karbach, J., ed. (2018). *Executive function: Development across the Life Span*. New York: Taylor & Francis, Routledge. ISBN 978-1-315-16071-9

Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment (4th ed.)*, New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-511121-7

Russell, Barkley, A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. London: Guilford Press. ISBN 978-1-4625-0535-7

Zahraniční články a studie

Chiou, H. S., Kennedy, M. RT. (2019). *Switching in adults with aphasia*. *Aphasiology*. 23.7-8: 1065-1075.

- Diamond, A., Lee, K. (2011). *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. Science.* 333.6045: 959-964
- Fridriksson, J., et al. (2006). *Functional communication and executive function in aphasia. Clinical linguistics & phonetics.* 20.6: 401-410
- Geers, A. E., Nicholas, J. G., Sedey, A. L. (2003). *Language skills of children with early cochlear implantation. Ear and hearing.* 24.1: 46S-58S.
- Helm-Estabrooks, N. (2002). *Cognition and aphasia: a discussion and a study. Journal of communication disorders.* 35.2: 171-186.
- Rende, B., Ramsberger, G., Miyake, A. (2002). *Commonalities and differences in the working memory components underlying letter and category fluency tasks: a dual-task investigation. Neuropsychology.* 16.3: 309.
- Ramsberger, G. (2005). *Achieving conversational success in aphasia by focusing on non-linguistic cognitive skills: A potentially promising new approach. Aphasiology.* 19.10-11: 1066-1073.
- Seniów, J., Litwin, M., Leśniak, M. (2009). *The relationship between non-linguistic cognitive deficits and language recovery in patients with aphasia. Journal of the neurological sciences.* 283.1-2: 91-94.
- Van Der Ven, Sanne H. G., et al. (2012). *The development of executive functions and early mathematics: A dynamic relationship. British Journal of Educational Psychology,* 2012, 82.1: 100-119.
- Veer, I. M., et al. (2017). *Selective attention relates to the development of executive functions in 2, 5-to 3-year-olds: A longitudinal study. Early childhood research quarterly.* 41: 84-94.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F. (1988). *Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. Developmental neuropsychology.* 4.3: 199-230
- Zinn, S., et al. (2007). *Executive function deficits in acute stroke. Archives of physical medicine and rehabilitation.* 88.2: 173-180.

Elektronické zdroje

Dětské krizové centrum. *Statistiky DKC* [online]. 2021, [cit. 23. 02. 2021]. Dostupné z: <https://www.ditekrize.cz/statistiky/>

Košťálová, M. (2021). *Afázie*. [online]. Asociace klinických logopedů České republiky [cit. 21. 03. 2021] Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost>

Phillips, D. A. (2021). *Executive Function & Self-Regulation. Center on the Developing Child, Harvard University* [online]. Georgetown University, 2021 [cit. 2021-03-08]. Dostupné z: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/>

Anotace

Jméno a příjmení:	Hana Dopitová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2021
Název práce:	Problematika exekutivních funkcí u žáků základní školy
Název v angličtině:	Problems of executive functions in primary school pupils
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se svým obsahem zaměřuje na oblast exekutivních funkcí u žáků prvního stupně základních škol. Hlavním cílem je zjistit a porovnat úroveň exekutivních funkcí a nalézt souvislosti jejich rozvoje s jednotlivými styly výchovy. Teoretická část se věnuje definici pojmu exekutivní funkce, dále také vývojové psychologii jedince v tomto specifickém období a jeho potřebám. Ve velké míře je zde soustředěna pozornost rodinnému prostředí a výchovným stylům. Získaná data prostřednictvím kvantitativního dotazníkového šetření jsou zpracována statistickou analýzou a použita k vyhodnocení rozvoje exekutivních funkcí v souvislosti s výchovnými styly.</p>
Klíčová slova:	Exekutivní funkce, žák, psychický vývoj, psychické potřeby, rodina, výchovné styly
Anotace v angličtině:	<p>The content of the thesis is focused on the area of executive functions in primary school pupils. The main purpose is to find out and compare the level of executive functions and to find connections between their development and individual styles of education. The theoretical part deals with the definition of the concept of executive function, as well as the developmental psychology of the individual in this specific period and its necessities. To a large extent, attention is focused on the family environment</p>

	and educational styles. The data obtained through a quantitative questionnaire survey are processed by statistical analysis and used to evaluate the development of executive functions in connection with educational styles.
Key words:	Executive functions, pupil, mental development, psychological necessities, family, educational styles
Rozsah práce:	65 s. (108 188 znaků)
Jazyk práce:	český

Seznam zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
BRI	Index regulace chování (inhibice, přesun pozornosti, emoční kontrola)
BRIEF	Behaviour Rating Inventory of Executive Functions (Soupis hodnocení vlastností výkonných funkcí)
DDR	Specifická pohybová aktivita
EF	Exekutivní funkce
GEC	Celkový exekutivní kompozit
HKP	Hyperkinetická porucha
MI	Index metakognice (iniciativa, pracovní paměť, plánování a organizace, organizace pomůcek, schopnost kontroly chování)
MŠ	Mateřská škola
PAS	Porucha autistického spektra
SPU	Specifická porucha učení
ZŠ	Základní škola

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Model čtyř stylů výchovy (Gillnerová, 2011)

Tabulka č. 2 – Demografické údaje

Tabulka č. 3 – Korelace výchovných stylů ve vztahu k BRIEF – celkový vzorek

Tabulka č. 4 – Korelace výchovných stylů ve vztahu k BRIEF – zaměření na dívky

Tabulka č. 5 – Korelace výchovných stylů ve vztahu k BRIEF – zaměření na chlapce

Tabulka č. 6 – Korelace mezi výchovnými styly a MI

Tabulka č. 7 – Rozdíly v pohlaví

Tabulka č. 8 – Exekutivní funkce u chlapců

Tabulka č. 9 – Exekutivní funkce u dívek

Tabulka č. 10 – Rozdíly v autoritativní výchově ve městech a na vesnicích

Seznam grafů

Graf č. 1 – Výzkumný vzorek

Graf č. 2 – Demografické údaje

Graf č. 3 – Korelace mezi výchovnými styly a BRI

Graf č. 4 – Korelace mezi výchovnými styly a BRI 2

Graf č. 5 – Korelace mezi výchovnými styly a složkami osobnostního rozvoje dítěte

Graf č. 6 – Porovnání hodnot EF u chlapců a dívek

Graf č. 7 – Četnost výskytu autoritativní výchovy ve městech a na vesnicích

Graf č. 8 – Volný čas

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Frontální lalok (Kulišťák, 2017)

Obrázek č. 2 – Laterální, mediální a orbitální pohled na korové oblasti
(Obereignerů et al., 2017)

Obrázek č. 3 – Tabulka holarktického modelu exekutivních funkcí (Kulišťák, 2017)

Obrázek č. 4 – Baddeleyho model pracovní paměti (Baddeley, 2007)

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Tabulka č.11: Korelace mezi výchovnými styly ve vztahu k BRIEFU
(Pearsonův korelační koeficient)

Příloha č. 2 – Tabulka č. 12: Korelace mezi výchovnými styly ve vztahu k BRIEFU
(Pearsonův korelační koeficient)

Příloha č. 3 – Tabulka č. 13: Korelace mezi výchovnými styly ve vztahu k BRIEFU
(Pearsonův korelační koeficient)

Příloha č. 4 – Tabulka č. 14: Rozdíly v exekutivních funkcích a výchovných stylech
mezi dívkami a chlapci

Příloha č. 5 – Tabulka č. 15: Rozdíly v exekutivních funkcích a výchovných stylech
mezi dětmi žijícími ve městě a na vesnici.

Příloha č. 6 – Dotazník mapující demografické údaje dítěte a jeho rodiny

Příloha č. 7 – BRIEF – Hodnocení exekutivních funkcí u dětí

Příloha č. 8 – Test rodinného zázemí

Příloha č. 9 – Souhlas rodičů

Příloha č. 1

Tabulka č.11: Korelace mezi výchovnými styly ve vztahu k BRIEFU
(Pearsonův korelační koeficient)

Variable	Korelace- cely soubor										
	Kognitivní podpora	Emocionální podpora	Hranice ve výchově	Sociální dovednosti	Volný čas	Demokratická výchova	Autoritativní výchova	Liberální výchova	BRI	MI	GEC
Věk dítěte	0,087132	0,085637	0,186341	0,103339	-0,119374	0,161367	-0,086141	0,073084	0,041905	0,041905	0,041905
Kognitivní podpora	1,000000	0,822606	0,825076	0,838530	0,324626	0,830712	0,548420	0,638724	0,782648	0,782648	0,782648
Emocionální podpora	0,822606	1,000000	0,780030	0,889982	0,309899	0,727819	0,328053	0,629024	0,638794	0,638794	0,638794
Hranice ve výchově	0,825076	0,780030	1,000000	0,807124	0,386167	0,817041	0,590374	0,560789	0,769259	0,769259	0,769259
Sociální dovednosti	0,838530	0,889982	0,807124	1,000000	0,264856	0,841180	0,424934	0,542679	0,692484	0,692484	0,692484
Volný čas	0,324626	0,309899	0,386167	0,264856	1,000000	0,284656	0,622387	0,476866	0,568915	0,568915	0,568915
Demokratická výchova	0,830712	0,727819	0,817041	0,841180	0,284656	1,000000	0,618036	0,547972	0,841195	0,841195	0,841195
Autoritativní výchova	0,548420	0,328053	0,590374	0,424934	0,622387	0,618036	1,000000	0,509000	0,875620	0,875620	0,875620
Liberální výchova	0,638724	0,629024	0,560789	0,542679	0,476866	0,547972	0,509000	1,000000	0,798175	0,798175	0,798175
BRI	0,782648	0,638794	0,769259	0,692484	0,568915	0,841195	0,875620	0,798175	1,000000	1,000000	1,000000
MI	0,782648	0,638794	0,769259	0,692484	0,568915	0,841195	0,875620	0,798175	1,000000	1,000000	1,000000
GEC	0,782648	0,638794	0,769259	0,692484	0,568915	0,841195	0,875620	0,798175	1,000000	1,000000	1,000000

Příloha č. 2

Tabulka č. 12: Korelace mezi výchovnými styly ve vztahu k BRIEFU
(Pearsonův korelační koeficient)

Variable	pohlaví=dívky										
	Kognitivní podpora	Emocionální podpora	Hranice ve výchově	Sociální dovednosti	Volný čas	Demokratická výchova	Autoritativní výchova	Liberální výchova	BRI	MI	GEC
Věk dítěte	0,119722	0,115117	0,271460	0,144769	0,019587	0,154303	-0,012077	0,228432	0,135302	0,135302	0,135302
Kognitivní podpora	1,000000	0,787328	0,773308	0,802487	0,180813	0,842003	0,543050	0,647543	0,786060	0,786060	0,786060
Emocionální podpora	0,787328	1,000000	0,697522	0,825710	0,213545	0,668725	0,291797	0,648130	0,612030	0,612030	0,612030
Hranice ve výchově	0,773308	0,697522	1,000000	0,738516	0,381625	0,803473	0,681623	0,650754	0,839344	0,839344	0,839344
Sociální dovednosti	0,802487	0,825710	0,738516	1,000000	0,072511	0,836093	0,351678	0,464749	0,622604	0,622604	0,622604
Volný čas	0,180813	0,213545	0,381625	0,072511	1,000000	0,160185	0,595177	0,478473	0,519435	0,519435	0,519435
Demokratická výchova	0,842003	0,668725	0,803473	0,836093	0,160185	1,000000	0,611243	0,533122	0,824663	0,824663	0,824663
Autoritativní výchova	0,543050	0,291797	0,681623	0,351678	0,595177	0,611243	1,000000	0,520724	0,873407	0,873407	0,873407
Liberální výchova	0,647543	0,648130	0,650754	0,464749	0,478473	0,533122	0,520724	1,000000	0,813247	0,813247	0,813247
BRI	0,786060	0,612030	0,839344	0,622604	0,519435	0,824663	0,873407	0,813247	1,000000	1,000000	1,000000
MI	0,786060	0,612030	0,839344	0,622604	0,519435	0,824663	0,873407	0,813247	1,000000	1,000000	1,000000
GEC	0,786060	0,612030	0,839344	0,622604	0,519435	0,824663	0,873407	0,813247	1,000000	1,000000	1,000000

Příloha č. 3

Tabulka č. 13: Korelace mezi výchovnými styly ve vztahu k BRIEFU
(Pearsonův korelační koeficient)

Variable	pohlaví=kluci										
	Kognitivní podpora	Emocionální podpora	Hranice ve výchově	Sociální dovednosti	Volný čas	Demokratická výchova	Autoritativní výchova	Liberální výchova	BRI	MI	GE C
Věk dítěte	0,055249	0,091773	0,098583	0,069869	-0,315743	0,163265	-0,166685	-0,221411	-0,093081	-0,093081	-0,093081
Kognitivní podpora	1,000000	0,870790	0,874631	0,885960	0,553643	0,815787	0,541635	0,640710	0,771812	0,771812	0,771812
Emocionální podpora	0,870790	1,000000	0,860359	0,948372	0,425296	0,808791	0,349751	0,650796	0,679914	0,679914	0,679914
Hranice ve výchově	0,874631	0,860359	1,000000	0,875932	0,419928	0,830356	0,479177	0,453694	0,685643	0,685643	0,685643
Sociální dovednosti	0,885960	0,948372	0,875932	1,000000	0,512442	0,862085	0,501948	0,673288	0,780373	0,780373	0,780373
Volný čas	0,553643	0,425296	0,419928	0,512442	1,000000	0,501376	0,677322	0,502781	0,676405	0,676405	0,676405
Demokratická výchova	0,815787	0,808791	0,830356	0,862085	0,501376	1,000000	0,632638	0,578673	0,863143	0,863143	0,863143
Autoritativní výchova	0,541635	0,349751	0,479177	0,501948	0,677322	0,632638	1,000000	0,503578	0,880724	0,880724	0,880724
Liberální výchova	0,640710	0,650796	0,453694	0,673288	0,502781	0,578673	0,503578	1,000000	0,784136	0,784136	0,784136
BRI	0,771812	0,679914	0,685643	0,780373	0,676405	0,863143	0,880724	0,784136	1,000000	1,000000	1,000000
MI	0,771812	0,679914	0,685643	0,780373	0,676405	0,863143	0,880724	0,784136	1,000000	1,000000	1,000000
GEC	0,771812	0,679914	0,685643	0,780373	0,676405	0,863143	0,880724	0,784136	1,000000	1,000000	1,000000

Příloha č. 4

Tabulka č.14: Rozdíly v exekutivních funkcích a výchovných stylech mezi dívkami a chlapci

Variable	T-tests; Grouping: pohlaví (celková tabulka excel) Group 1: Žena Group 2: Muž								
	Mean Žena	Mean Muž	t-value	df	p	Valid N Žena	Valid N Muž	Std.Dev. Žena	Std.Dev. Muž
Inhibice	17,87037	13,48837	3,272786	95	0,001486	54	43	7,247762	5,547939
Přesun pozornosti	16,72222	13,37209	3,963309	95	0,000143	54	43	4,919797	2,853763
Emoční kontrola	16,40741	12,90698	3,319578	95	0,001280	54	43	5,378218	4,868822
Iniciativa	11,07407	8,95349	3,664345	95	0,000408	54	43	3,463295	1,731411
Pracovní paměť	16,46296	12,62791	3,794111	95	0,000261	54	43	5,839724	3,505256
Plánování a organizace	15,53704	12,41860	3,983171	95	0,000133	54	43	4,761136	2,140678
Organizace pomůcek	11,29630	8,58140	3,386322	95	0,001032	54	43	4,611837	2,821959
Kontrola chování	17,09259	13,41860	3,285914	95	0,001425	54	43	6,364016	4,072162

Příloha č. 5

Tabulka č.8: Rozdíly v exekutivních funkcích a výchovných stylech mezi dětmi žijícími ve městě a na vesnici. (T-test)

Variable	T-tests; Grouping: ZŠ (celková tabulka excel-misa) Group 1: město Group 2: Vesnice								
	Mean město	Mean Vesnice	t-value	df	p	Valid N město	Valid N Vesnice	Std.Dev. město	Std.Dev. Vesnice
Inhibice	15,70833	16,30769	-0,37990	96	0,704858	72	26	6,791539	7,182029
Přesun pozornosti	14,90278	16,11538	-1,20178	96	0,232403	72	26	4,028629	5,346602
Emoční kontrola	14,63889	15,30769	-0,53855	96	0,591447	72	26	5,278993	5,829369
Iniciativa	9,97222	10,57692	-0,88184	96	0,380067	72	26	2,843189	3,396152
Pracovní paměť	14,47222	15,38462	-0,75443	96	0,452436	72	26	5,216367	5,477787
Plánování a organizace	13,72222	15,23077	-1,61852	96	0,108831	72	26	3,787385	4,794227
Organizace pomůcek	9,83333	10,69231	-0,91010	96	0,365047	72	26	3,918177	4,662782
Kontrola chování	15,15278	16,15385	-0,76179	96	0,448053	72	26	5,460897	6,478841
kognitivní podpora	8,38889	8,61538	-0,46068	96	0,646067	72	26	2,185455	2,041116
emocionální podpora	8,68056	9,19231	-1,03805	96	0,301854	72	26	2,187200	2,059500
hranice ve výchově	8,55556	8,61538	-0,11459	96	0,909012	72	26	2,263544	2,333700
sociální dovednosti	8,38889	8,92308	-1,12842	96	0,261954	72	26	2,126662	1,895744
volný čas	7,13889	6,53846	2,12017	96	0,036570	72	26	1,248160	1,207668
demokratická výchova	2,83333	2,84615	-0,07007	96	0,944281	72	26	0,804914	0,784465
autoritativní výchova	2,51389	1,96154	2,26611	96	0,025690	72	26	1,020812	1,182566
liberální výchova	2,50000	2,38462	0,59852	96	0,550903	72	26	0,804914	0,941357
GEC	23,54167	21,57692	1,25252	96	0,213421	72	26	6,730083	7,200961

Příloha č. 6

Dotazník mapující demografické údaje dítěte a jeho rodiny

(Prosíme, zakroužkujte platné odpovědi)

Jméno a příjmení dítěte:

Základní škola: město/vesnice

Věk otce:

Vzdělání otce:

Základní/Středoškolské bez maturity/Středoškolské (s maturitou)/Vysokoškolské

Zaměstnání otce: zaměstnaný/nezaměstnaný

Věk matky:

Vzdělání matky:

Základní/Středoškolské bez maturity/Středoškolské (s maturitou)/Vysokoškolské

Zaměstnání matky: zaměstnaná/nezaměstnaná

Počet starších sourozenců:

Počet mladších sourozenců:

Dítě žije v rodině: úplné/ neúplné/ znovusložené (nový partner/ka)

Dítě žije v rodině: velmi podnětné/ středně podnětné/ málo podnětné

Příloha č. 7

BRIEF – Hodnocení exekutivních funkcí u dětí

Gerard A. Gioia, Peter K. Isquith, Steven C. Guy, Lauren Kenworthy

Pokyny pro vyplňování

Dotazník uvádí jednotlivá tvrzení, která popisují chování dětí. Uvedte prosím, zda Váš žák měl s tímto chováním obtíže během posledních šesti měsíců.

Prosím, odpovězte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. Žádnou nevynechejte. Přečtete si pozorně každou větu, představte si chování svého žáka v takové situaci a označte, zda a jak často má s tímto chováním obtíže.

Pro zaznamenání svých odpovědí vyberte jednu z uvedených možností:

- N** Jestliže s tímto chováním nemá obtíže **Nikdy**.
- O** Jestliže s tímto chováním má obtíže **Občas**.
- Č** Jestliže s tímto chováním má obtíže **Často**.

Například, jestli Váš žák **Nikdy** nemá problém dokončit práci ve vyučování včas, zakroužkujte **N** v odpovědi na následující větu:

Má problémy dokončit práci ve vyučování včas **N** **O** **Č**

Pokud jste udělali chybu nebo chcete odpověď změnit, přeškrtněte špatně zakroužkovanou odpověď a označte tu správnou.

Má problémy dokončit práci ve vyučování včas ~~**N**~~ **O** **Č**

Než začnete odpovídat, vyplňte, prosím, jméno a příjmení žáka, datum narození, věk a třídu, kterou aktuálně navštěvuje, své jméno a dnešní datum. Do formuláře na následující straně také, prosím, uveďte, jaký je váš vztah k žákovi, jak dlouho a jak dobře jej znáte.

Jméno a příjmení žáka.....Datum narození.....Věk.....
Pohlaví.....Typ školy.....Třída.....Dnešní datum.....

Jméno a příjmení vyučujícího.....Znám žáka.....měsíců

Vztah k dítěti: třídní učitel vyučující škol. pedagog vychovatel

Jak dobře dítě znáte: nepříliš dobře docela dobře velice dobře

N = Nikdy O = Občas Č = Často

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Přehnaně reaguje na sebemenší problémy. | N | O | Č |
| 2. Když má udělat více věcí najednou, pamatuje si pouze tu první nebo poslední. | N | O | Č |
| 3. Sám/sama žádné nápady nemá a čeká na podnět zvenku. | N | O | Č |
| 4. Nedokáže se přenést přes zklamání, pokárání či urážku. | N | O | Č |
| 5. Jen s obtížemi přijímá nové způsoby, jak řešit úkoly, domácí povinnosti anebo vztahy s kamarády | N | O | Č |
| 6. V nových podmínkách a situacích je nervózní. | N | O | Č |
| 7. Mívá záchvaty vzteku a je výbušný/á. | N | O | Č |
| 8. Soustředí se pouze krátkodobě. | N | O | Č |
| 9. Je potřeba ho/ji napomínat („to ne“ nebo „nech toho“). | N | O | Č |
| 10. Musí se mu/ji říct, aby začal/a něco dělat, a to i když sám/sama chce úkol splnit. | N | O | Č |
| 11. Ztrácí svačtinu, peníze na obědy, omluvenky, úkoly apod. | N | O | Č |
| 12. Nechává ve škole domácí úkoly, pomůcky nebo pracovní sešity apod. a nenosí je domů. | N | O | Č |
| 13. Chová se podrážděně, když se mění, co bylo naplánované. | N | O | Č |
| 14. Je rozrušen/a změnou učitele nebo místa vyučování. | N | O | Č |
| 15. Nekontroluje po sobě úkoly, aby opravil/a chyby. | N | O | Č |
| 16. Nemůže najít oblečení, brýle, boty, hračky, knihy, tužky apod. | N | O | Č |
| 17. Mívá dobré nápady, ale nedokáže je vyjádřit písemně. | N | O | Č |
| 18. Má problémy soustředit se na práci ve škole. | N | O | Č |
| 19. Není kreativní při řešení úkolů. | N | O | Č |
| 20. Věci ve školní tašce má chaoticky uspořádané. | N | O | Č |
| 21. Snadno ho/ji vyruší zvuky, aktivity či pohledy ostatních apod. | N | O | Č |
| 22. Dělá chyby z nepozornosti. | N | O | Č |
| 23. Zapomíná odevzdat domácí úkoly, i když je má hotové. | N | O | Č |
| 24. Odmítá přijmout změny v každodenních činnostech, jídle, místech atd. | N | O | Č |
| 25. Mívá potíže s plněním úkolů, ve kterých má udělat více věcí. | N | O | Č |
| 26. Vzteká se kvůli maličkostem. | N | O | Č |
| 27. Je náladový/á. | N | O | Č |
| 28. Potřebuje pomoc dospělého, aby vydržel/a u nějakého úkolu. | N | O | Č |
| 29. Zaměřuje se na detaily a nevidí celek. | N | O | Č |
| 30. Má problémy zvyknout si na nové situace (třídu, spolužáky, kamarády). | N | O | Č |
| 31. Zapomíná, co dělal/a před chvílí. | N | O | Č |
| 32. Cestou zapomene, co měl/a udělat. | N | O | Č |
| 33. Neuvědomuje si, jestli svým chováním ostatní nějak ovlivňuje nebo je jen obtěžuje. | N | O | Č |
| 34. Má potíže s hledáním nového způsobu řešení problémů. | N | O | Č |
| 35. Mívá dobré nápady, ale nedotahuje věci do konce, neuskutečňuje je. | N | O | Č |
| 36. Nedokončuje započatou práci. | N | O | Č |
| 37. Velké úkoly ho/ji snadno přetěžují. | N | O | Č |
| 38. Nerozmýšlí se předtím, než něco udělá. | N | O | Č |

39. Má potíže s dokončením úkolu.	N	O	Č
40. Příliš dlouho přemýšlí nad jednou věcí.	N	O	Č
41. Nedokáže odhadnout čas, který potřebuje na zadaný úkol.	N	O	Č
42. Vyrušuje ostatní.	N	O	Č
43. Je impulzivní.	N	O	Č
44. Nevšimne si, když jeho/její chování vyvolává nepříznivé reakce ostatních.	N	O	Č
45. Vstává z lavice, když nemá.	N	O	Č
46. Když je mezi dětmi, neuvědomuje si své chování.	N	O	Č
47. Ztrácí sebekontrolu snadněji než jeho/její vrstevníci.	N	O	Č
48. Náročné situace prožívá více než ostatní děti.	N	O	Č
49. Začíná plnit své úkoly a povinnosti až na poslední chvíli.	N	O	Č
50. Má potíže začít dělat své domácí úkoly nebo jiné povinnosti.	N	O	Č
51. Jeho/její nálada je snadno ovlivnitelná vnějším okolím.	N	O	Č
52. Nepřipravuje se na plnění školních úkolů a povinností.	N	O	Č
53. Ulpívá na jednom tématu nebo aktivitě.	N	O	Č
54. Nedostatečně si uvědomuje své přednosti a slabosti.	N	O	Č
55. Při mluvení nebo hraní je příliš hlučný/á.	N	O	Č
56. Jeho/její písemný projev je neuspořádaný.	N	O	Č
57. Chová se příliš divoce a nekontrolovatelně.	N	O	Č
58. Má problém udržet své chování na uzdě.	N	O	Č
59. Když není pod dohledem dospělého, má problémy s chováním.	N	O	Č
60. Má problémy si zapamatovat věci i krátkodobě.	N	O	Č
61. Jeho/její práce bývá nedbalá.	N	O	Č
62. Poté, co se objeví nějaký problém, je ještě dlouho zklamaný/á.	N	O	Č
63. Neumí převzít iniciativu.	N	O	Č
64. Jeho/její výbuchy pláče nebo vzteku jsou intenzivní, ale rychle odezní.	N	O	Č
65. Neuvědomuje si, že některé jeho/její projevy obtěžují ostatní.	N	O	Č
66. Maličkosti u něj/ni vyvolávají bouřlivé reakce.	N	O	Č
67. Nemůže najít své věci v místnosti nebo na školní lavici.	N	O	Č
68. Kam přijde, tam nechává své věci.	N	O	Č
69. Nezvažuje své následky, než něco udělá.	N	O	Č
70. Má potíže vymyslet nový způsob řešení problému, když něco nejde.	N	O	Č
71. Zůstává po něm/ni nepořádek, který musí uklidit někdo jiný.	N	O	Č
72. Velmi snadno se nechá vyvést z rovnováhy.	N	O	Č
73. Má nepořádek ve/na školní lavici.	N	O	Č
74. Dělá mu/ji potíže čekat, až na něj/ni přijde řada.	N	O	Č
75. Neuvědomuje si, že domácí příprava souvisí s hodnocením při zkoušení ve škole.	N	O	Č
76. Při zkoušení selhává, i když dobře zná odpověď.	N	O	Č
77. Nedokáže dokončit dlouhodobější úkoly.	N	O	Č
78. Má nedbalý rukopis.	N	O	Č
79. Vyžaduje přímý dohled.	N	O	Č
80. Má problém přejít z jedné činnosti na druhou.	N	O	Č
81. Je neklidný/á a neposedný/á.	N	O	Č
82. Při mluveném projevu se nedokáže držet jednoho tématu.	N	O	Č
83. Říká úplně bez rozmyslu, co ho/ji napadne.	N	O	Č
84. Stále opakuje tytéž věci dokola.	N	O	Č
85. Mluví, když nemá.	N	O	Č
86. Přichází nepřipraven/a na vyučování.	N	O	Č

Příloha č. 9

Souhlas rodičů

Vážení rodiče,

obracíme se na vás s žádostí o souhlas s účastí vašeho syna/dcery na výzkumném šetření, které je realizováno v rámci diplomové práce na téma „**Problematika exekutivních funkcí u žáků 1. stupně ZŠ**“. Toto téma je řešeno na Pedagogické fakultě a Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Absolvování šetření proběhne pouze s vaším souhlasem.

Ředitel školy a vyučující jsou informováni o metodě a zodpoví veškeré vaše dotazy týkající se cílů, užitých metod i průběhu šetření. **Zdůrazňujeme dobrovolnost účasti dítěte v tomto šetření a naprostou anonymitu získaných dat. Dítě může kdykoliv svou účast v šetření přerušit nebo ukončit. Před zahájením výzkumného šetření mu budou přiměřenou formou podány informace o cílech a metodách šetření a zodpovězeny jejich případné dotazy. Výsledky budou pro účely diplomové práce zpracovány komplexně, bez identifikačních údajů a využívány výhradně jako anonymní data pod číselnými kódy.** Pokud budete mít zájem, individuální výsledky vašeho dítěte vám poskytneme.

Za ochotu a pomoc Vám velmi děkujeme!

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

Student: Hana Dopitová

e-mail: hanadopitova@email.cz

tel: +420 723 134 197

Porozuměl jsem tomu, že mé jméno a jméno mého dítěte se nebude nikdy vyskytovat ve zprávách o této studii. Já naopak nebudu proti využití těchto anonymních dat pro účely diplomové práce, a to za výše uvedených podmínek.

Souhlasím se zapojením níže uvedeného dítěte, jehož jsem zákonným zástupcem, do výzkumného šetření s názvem „Problematika exekutivních funkcí u žáků 1. stupně ZŠ“. Potvrzuji, že jsem byl seznámen s užitými metodami a způsobem realizace výzkumného šetření. Jsem si vědom, že účast mého dítěte v něm je zcela dobrovolná a výše uvedeným šetřením získaná data jsou zcela anonymní.

.....

jméno a příjmení dítěte

.....

podpis zákonného zástupce

V dne.....